
¿QUÉ FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL RECIBE EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ?

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna

Mónica Regla Rodríguez Benítez

Tutora

Cristina Goenechea Permisán

Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional
del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

Junio 2021

¿QUÉ FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL RECIBE EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ?

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Alumna

Mónica Regla Rodríguez Benítez

Tutora

Cristina Goenechea Permisán

Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional
del Docente

Facultad de Ciencias de la Educación

Junio 2021

ÍNDICE

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO	7
4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	8
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
5.1 Cultura	12
5.1.1 Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad	13
5.2 Educación Intercultural	14
5.3 Formación del profesorado para educar en contextos interculturales	18
5.3.1 Formación inicial del profesorado en Educación Intercultural	18
5.3.2 Formación permanente del profesorado en Educación Intercultural	21
5.3.3 Actitud del profesorado hacia la Educación Intercultural	22
6. DISEÑO METODOLÓGICO	24
6.1 Principales hipótesis	24
6.2 Cuestiones de la investigación	25
6.3 Objetivos de la investigación	25
6.3.1 Objetivo general y personal	25
6.3.2 Objetivos específicos, prácticos y de investigación	25
6.4 Participantes	26
6.5 Enfoque metodológico	26
6.5.1 Enfoque cuantitativo	27
6.5.2 Enfoque cualitativo	29
6.6 Variables, técnicas e instrumentos de recogida de la información	31
6.7 Validación de los instrumentos de recogida de la información	32
6.7.1 Cuestionarios	33
Validez de contenido	33
Validez aparente	33
Resultados obtenidos en la validación del cuestionario EEI	34
Resultados obtenidos en la validación del cuestionario PEI	36
Instrumento final: EEI y PEI	37
6.7.2 Guion para la entrevista	39
Validez aparente y de contenido	39
Instrumento final: guion de preguntas para la entrevista	40
6.8 Criterios éticos adoptados	41
6.9 Fases del estudio y temporalización	42

7. INFORME DE INVESTIGACIÓN	43
7.1 Análisis de la información	43
7.2 Resultados obtenidos	44
7.2.1 Cuestionarios	44
Dimensión 1: Perfil de/de la estudiante	44
Dimensión 2: Plan de Estudios	45
Dimensión 3: Actitud ante la diversidad	48
Dimensión 4: Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad	54
Dimensión 5: Objetivos y competencias adquiridas respecto a la interculturalidad	56
7.2.2 Entrevista grupal	57
Dimensión 1: Actitud ante la diversidad	58
Dimensión 2: Sistema educativo actual y modos de enseñanza	62
Dimensión 3: Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad	63
8. CONCLUSIONES Y LÍNEA PROSPECTIVA	66
8.1 Conclusiones	66
8.2 Línea prospectiva	70
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
10. ANEXOS	75
ANEXO I	75
ANEXO II	76
ANEXO III	79
ANEXO IV	83
ANEXO V	85
ANEXO VI	95
ANEXO VII	108

1. RESUMEN

Resumen: La investigación que en este espacio se expone se enmarca dentro del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente de la Universidad de Cádiz y es llevada a cabo por Mónica Regla Rodríguez Benítez. El objetivo de la misma es conocer la formación que recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz para educar en la interculturalidad. Para alcanzar este propósito se parte de una base conceptual y de una búsqueda de investigaciones precedentes sobre la temática. Además, se hace uso de una metodología mixta, combinando el carácter cuantitativo, con el uso de instrumentos como el cuestionario, con el carácter cualitativo, con el empleo de la entrevista grupal o grupo focal como técnica para la recogida de la información. En suma, se opta por llevar a cabo un análisis documental del Plan de Estudios que se propone para el Grado. Como informantes se selecciona a un grupo de estudiantes de 1º curso del Grado y a otro grupo de egresados/as para realizar una comparativa y poder apreciar la formación en Educación Intercultural inicial y final del profesorado.

Palabras clave: profesorado, formación, Educación Intercultural, Grado de Educación Primaria, Universidad de Cádiz.

Abstract: The research that is exhibited in this space is part of the Master's Degree in Educational Research for the Professional Development of Teachers of the University of Cádiz and is carried out by Mónica Regla Rodríguez Benítez. The objective of the same is to know the training that the students of the Degree of Primary Education of the University of Cádiz receive to educate in interculturality. To achieve this purpose, the starting point is a conceptual base and a search for previous research on the subject. In addition, a mixed methodology is used, combining the quantitative character, with the use of instruments such as the questionnaire, with the qualitative character, with the use of the group interview or focus group as a technique for collecting information. In short, it is decided to carry out a documentary analysis of the Curriculum that is proposed for the Degree. As informants, a group of students from the 1st year of the Degree and another group of graduates are selected to make a comparison and to be able to appreciate the initial and final training in Intercultural Education of the teaching staff.

Keywords: teachers, training, Intercultural Education, Primary Education Degree, University of Cádiz.

Résumé: La recherche exposée dans cet espace fait partie du Master en recherche pédagogique pour le développement professionnel des enseignants de l'Université de Cadix et est réalisée par Mónica Regla Rodríguez Benítez. L'objectif de celui-ci est de connaître la formation que reçoivent les étudiants du Diplôme d'Enseignement Primaire de l'Université de Cadix pour éduquer à l'interculturalité. Pour atteindre cet objectif, le point de départ est une base conceptuelle et une recherche de recherches antérieures sur le sujet. En outre, une méthodologie mixte est utilisée, combinant le caractère quantitatif, avec l'utilisation d'instruments tels que le questionnaire, avec le caractère qualitatif, avec l'utilisation de l'entretien de groupe ou du groupe de discussion comme technique de collecte d'informations. En bref, il est décidé de réaliser une analyse documentaire du curriculum proposé pour le diplôme. En tant qu'informateurs, un groupe d'étudiants de la 1ère année du diplôme et un autre groupe de diplômés sont sélectionnés pour faire une comparaison et pouvoir apprécier la formation initiale et finale en éducation interculturelle du personnel enseignant.

Mots clés: enseignants, formation, éducation interculturelle, diplôme d'enseignement primaire, université de Cadix.

2. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual y el sistema educativo del siglo XXI demandan una formación específica para el profesorado, centrada en la capacitación del mismo para la atención a la diversidad cultural e identitaria, pero, ¿se ofrece una adecuada formación inicial al profesorado acorde con este contexto intercultural? Esto es lo que se pretende averiguar, concretamente, tomando como referente la Universidad de Cádiz y el Grado en Educación Primaria que en ella se imparte.

En el presente documento, en primer lugar, se muestra una justificación del valor del estudio, partiendo de la siguiente reflexión: ¿por qué es necesario formar al profesorado de Educación Primaria en Educación Intercultural? En segundo lugar, se dedica un espacio a presentar y analizar el Plan de Estudios que se propone para el Grado de Primaria de la Universidad de Cádiz, poniendo el punto de mira en la presencia de la Educación Intercultural. En tercer lugar, se expone el marco

teórico que sustenta la investigación y que tiene un recorrido desde el concepto de cultura, hasta la formación del profesorado para educar en contextos interculturales. Dentro de este marco conceptual, además, se reflejan las diversas investigaciones precedentes que han servido de referentes para el presente estudio. Para continuar, se detalla el diseño metodológico empleado en la investigación, donde se recogen las hipótesis, cuestiones y principales objetivos del estudio, entre otras cuestiones como los participantes que colaboran en el mismo, las variables, técnicas e instrumentos para la recogida de la información, entre otros aspectos. Seguidamente, se expone el informe de investigación y se culmina el trabajo con un espacio dedicado a la conclusión y línea prospectiva.

3. JUSTIFICACIÓN DEL VALOR DEL ESTUDIO

Afirma Muntaner (2014) que “La diversidad en el ser humano presenta tres características claves: es un hecho natural, complejo y múltiple” (p. 4), pero, ¿cómo se entiende y atiende esta diversidad desde la escuela? Pues, este mismo autor defiende que existen tres prácticas. En primer lugar, este autor habla de la lógica de la homogeneidad. En la escuela, se crean grupos uniformes según el sexo, la edad, la religión, la lengua, las capacidades, etc., actuación que conlleva a una exclusión y segregación. En segundo lugar, Muntaner presenta un modelo que intenta “atender la diversidad”, pero, ocultando la lógica de la homogeneidad. En los centros existen grupos “normales” y “especiales” o “de apoyo”. Esta modalidad plantea un grupo heterogéneo, no obstante, defiende que ciertos escolares asistan a clases, programas o actuaciones paralelas homogeneizadoras fuera del aula ordinaria para recibir un apoyo, como es el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). En tercer lugar, se encuentra la lógica de la heterogeneidad y el reconocimiento y valor de la diversidad en el aula. Idea que se puede asociar al modelo de inclusión escolar.

El profesional de la educación, teniendo en cuenta lo que se acaba de exponer, tiene que ser consciente de que no va a disponer de un aula donde todo el alumnado posea las mismas características, ya que, “las aulas no son –ni han sido jamás– homogéneas” (Tuts, 2007, p. 36). Por el contrario, cada escolar será único y única, pues, tal y como señalan Pastor et al. (2014), basándose en estudios neurocientíficos, “no hay dos cerebros totalmente iguales; por tanto, no hay dos alumnos que aprendan de la misma manera” (p. 12). Esta diversidad, de la que se viene hablando, se hace aún más patente con la llegada al aula de un alumnado inmigrante, que no domina la lengua oficial del

currículo, de escolares de diferentes etnias, con diversas culturas... Ahora bien, ¿está el profesorado de Educación Primaria, actual y futuro, en general, preparado y formado para hacer frente a este reto de la atención a la diversidad en las aulas?, ¿es capaz el docente de brindar la respuesta educativa necesaria para cada alumno/a, independientemente de sus características? y, más concretamente, ante el contexto globalizado y multicultural en el que se está inmerso, ¿está capacitado el profesorado para educar en este entorno intercultural? Estas son algunas de las cuestiones que surgen desde una motivación personal como docente y que van a orientar la investigación que se presenta.

Se cree que es trascendente dar respuesta a estos interrogantes, pues se considera relevante la formación del profesorado para educar en contextos diversos e interculturales, con el propósito de lograr un cambio en el clima educativo. Se enfoca, con ello, en la figura del docente como agente que “tiene como responsabilidad última de la definición del diseño curricular, que puede favorecer o no las condiciones para que tal cambio de clima se produzca” (Escámez, 2002, p. 136). En este sentido, el profesorado es el encargado de ejecutar, en su práctica en el día a día en el aula, los principios educativos que requiere nuestra sociedad democrática e intercultural. Por ello, desde una perspectiva propia, se considera imprescindible que este profesorado reciba una educación inicial y permanente para la atención a la diversidad y para dar respuesta a la situación de globalización y multiculturalidad actual.

4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Esta investigación se contextualiza en la Universidad de Cádiz y, más concretamente, en el Campus de Puerto Real, donde se localiza la Facultad de Ciencias de la Educación. En esta misma Facultad, se desarrollan los Grados de Educación Infantil y Primaria, siendo el segundo objeto de estudio de esta investigación, en lo que respecta a la temática de la formación del profesorado para contextos interculturales.

Según el portal digital y oficial de la Universidad de Cádiz, el Grado en Educación Primaria se desarrolla en 4 cursos que conllevan a la superación de 20 asignaturas obligatorias (básicas, Practicum y Trabajo Fin de Grado) y 5 optativas (Universidad de Cádiz, 2016).

Entre las primeras, se encuentran materias predominantes como son las que tienen que ver con la Lengua Castellana y la Literatura, que son un total de 5 (Didáctica de la lengua materna, Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas, Competencias comunicativas para el ámbito académico y profesional del maestro, Didáctica para el desarrollo de la competencia gramatical, Literatura infantil y fomento de la lectura) y con las Matemáticas, siendo un total de 4 (El conocimiento matemático en Educación Primaria I y II, Didáctica de las Matemáticas I y II). Misma predominancia posee la Ciencia, con 4 asignaturas (Didáctica de las Ciencias de la Naturaleza I y II y Didáctica de las Ciencias Sociales I y II). Menos presencia tienen en este Plan de Estudios asignaturas como Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual, Música y su didáctica o Innovación e investigación educativa (Universidad de Cádiz, 2016).

De todas las materias obligatorias, únicamente en la asignatura de Condiciones institucionales de la práctica educativa (1º curso) se aborda la temática de la interculturalidad, aunque de manera muy puntual y no en profundidad, tratando contenidos como “la educación en una sociedad globalizada” y “espacios de aprendizaje en contextos multiculturales” (Universidad de Cádiz, 2016, pp. 81-82).

En cuanto a las asignaturas optativas, estas se relacionan a las menciones que ofrece el Grado y que son: Educación Física, Educación Especial, Enseñanza a través de proyectos integrados, Lengua Extranjera-AICLE y Educación Musical. Cada mención cuenta con 4 asignaturas. Además de esta mención o especialización, el alumnado deberá elegir otras dos optativas, para completar los créditos requeridos y que tienen que ver con la Acción tutorial, Comunicación y tecnologías de la información en educación, la Teología católica, su pedagogía y su didáctica y El mensaje cristiano (Universidad de Cádiz, 2016).

Ni siquiera en la mención de Educación Especial se aborda la temática específicamente. Las 4 asignaturas que componen esta especialización son: Identificación y evaluación de las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo, Intervención psicoeducativa en las dificultades de aprendizaje, Intervención psicoeducativa en los trastornos del desarrollo y Educación Inclusiva. Analizando los contenidos asociados a estas asignaturas, no se aprecia ninguna relación con la Educación Intercultural, ya que, están enfocadas en las características, detección y evaluación de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Por buscar cierta relación, se podría considerar que la asignatura de Educación Inclusiva podría tener que ver con la Educación Intercultural, indirectamente, al tratarse de una Educación para todos y todas los y las estudiantes sin excepciones.

No obstante, cabe recordar su carácter optativo, pudiendo el alumnado universitario elegir entre esta mención o cualquiera de las demás mencionadas.

En un breve inciso, si realizamos una comparación del Plan de Estudios que se acaba de presentar, con las asignaturas obligatorias que propone el marco legal para la Etapa de Educación Primaria en Andalucía, se puede apreciar que la semejanza es patente. Al analizar la Orden 15 de enero de 2021 se puede percibir cómo esta, en los horarios mínimos que propone, prioriza las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas y que denomina como instrumentales, dotando de menor relevancia a las materias de Educación Artística, Educación Física y otras.

Para continuar, se dedican unas líneas a analizar los objetivos generales del Grado, así como, a las competencias básicas, generales, específicas y transversales.

En cuanto a los objetivos generales, de los 13 que son propuestos (anexo I), solo dos de ellos tienen que ver con la diversidad y la interculturalidad, que son los que se muestran a continuación:

3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. (Universidad de Cádiz, 2016, p. 22).

El primero, enfoca la respuesta a la interculturalidad desde el conocimiento de la lengua por parte del profesorado, aspecto que reduce, realmente, la complejidad de educar en un contexto intercultural, ya que, como se comentará más adelante, responder a la interculturalidad no consiste solo en dar una clase en bilingüe. El segundo objetivo, por su parte, se relaciona indirectamente con la interculturalidad, ya que esta forma parte de la diversidad que puede encontrar el/la docente en el aula, sin embargo, se menciona el género, respeto y equidad, pero no se hace mención al ámbito cultural.

Respecto a las competencias básicas (CB), que son 5, no se aprecia ninguna referencia a la dimensión de la interculturalidad, pero sí que aparece el concepto en las competencias generales (CG). Estas

conforman un conjunto de 24, de las cuales se destacan las siguientes por su relación a la temática de estudio (Universidad de Cádiz, 2016):

CG15 Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

CG23 Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. (Universidad de Cádiz, 2016, p. 24)

Del mismo modo, se aprecia la presencia de la idea de interculturalidad y de diversidad en las competencias específicas (CE) y en las transversales (CT), de las cuales se destacan (Universidad de Cádiz, 2016):

CE26 Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas.

CE27 Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües

CT1 Valores democráticos. Cooperación, solidaridad, y cultura de la paz. Compromiso con el desarrollo humano y con la equidad, la interculturalidad y la inclusión social.

CT3 Principio de Igualdad entre mujeres y hombres. Respeto a la diversidad.

Recapitulando, a raíz del análisis del Plan de Estudios para el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, se puede comentar que no existe una presencia relevante de la Educación Intercultural, apareciendo, como contenido en solo una de las materias obligatorias y en ciertas competencias generales, específicas y transversales.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado, se abordan los supuestos teóricos y conceptuales que sustentan la temática del estudio, con el propósito de poder comprender su intencionalidad y con el fin de construir una base sólida que ayude a explicar el fenómeno que se desea estudiar. Para ello, se comenzará hablando de la cultura y exponiendo las diferencias existentes entre los conceptos de pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, para conectar con el tema de la educación intercultural y

finalizar con la formación que requiere el profesorado para educar en este tipo de contextos interculturales, siendo, este último aspecto, el pilar fundamental que sustenta esta investigación.

5.1 Cultura

Para comenzar, cabe hacer mención a qué se entiende por cultura y, para ello, se parte de las ideas de Brunner (1995, citado por Díez, 2004) quien entiende la cultura como el contenido implícito (actuaciones, conocimientos, emociones, etc.) que un grupo va generando y transmitiendo a lo largo de sus generaciones. De Wolton (2005, citado por García Fernández y Goenechea, 2009) se extrae que la cultura es el conjunto de los diversos recursos que moviliza la persona para poder vivir en su época. Giménez (2005), por su parte, resume el proceso histórico de formación del concepto de cultura en breves palabras:

“hemos pasado de una concepción culturalista que definía la cultura, en los años cincuenta, en términos de “modelos de comportamiento”, a una concepción simbólica que a partir de Clifford Geertz, en los años setenta, define la cultura como “pautas de significados” (p. 2).

A raíz de este carácter simbólico, la cultura se puede presentar como una “telaraña de significados” que el ser humano va tejiendo a su alrededor y dentro de la cual el individuo quedaría atrapado (Giménez, 2005; Geertz, 1992). Algunos autores apuestan por definir el término de cultura como un elemento que conlleva a la interacción de las diferentes esferas de la vida social, económica y religiosa del ser humano (Bernabé, 2012; García, 2004). Otros autores coinciden en que la cultura está íntimamente ligada a la identidad personal del individuo, puesto que a través de la cultura la persona toma consciencia de sí mismo y se reconoce como algo en constante evolución (Hall, 1997; Giménez, 2005; Walsh, 2005; Bernabé, 2012). García-Cano et al. (2008), por su parte, señalan la falta de dinamismo y de capacidad de interpretación y reconstrucción en muchas definiciones de cultura. De este modo, hablan de que existe la problemática de entender la cultura “como algo profundo e inmutable que la educación o la interacción entre grupos no puede cambiar” (p. 158).

Ahora bien, asociados al término de cultura, se aprecian los conceptos de pluri, multi e interculturalidad, a los que se dedican las siguientes líneas.

5.1.1 Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad

Según Bernabé (2012) el concepto de pluriculturalidad puede ser definida como “la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interacción” (p. 69). Por su parte, Walsh (2005) puntualiza que, en comparación con la multiculturalidad, la pluriculturalidad suscita una pluralidad histórica y actual, en la que diversas culturas habitan en un espacio territorial y, juntas, hacen una totalidad nacional.

En cuanto a multi e interculturalidad, aunque no se consideran sinónimos, ambos términos han sido empleados indistintamente y de manera ambigua (García Fernández y Goenechea, 2009).

El primer concepto, según García Fernández y Goenechea (2009), surge “por oposición a la uniformidad cultural y como reconocimiento del pluralismo” (p. 41). A raíz de esta concepción, se acepta que existe una diversidad cultural, que convive en un mismo espacio, no obstante, esta idea puede conllevar a una visión etnocentrista y estática, a partir de la cual no existiría una cohesión entre las personas con diferentes culturas. En este aspecto radica la diferencia con la interculturalidad, donde sí se entiende que debe existir una reciprocidad e intercambio entre los individuos y sus culturas (García Fernández y Goenechea, 2009). En otras palabras, se puede concebir la multiculturalidad como “una consideración próxima al concepto de interculturalidad” (García Fernández y Goenechea, 2009, p. 41).

La interculturalidad consiste en el reconocimiento y la aceptación de la pluralidad cultural como una realidad, con el propósito de fomentar una sociedad en la que la igualdad de derechos sea el aspecto clave (Escarbajal, 2011). Esta, “trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, p. 7). Supone, por tanto, “una participación activa de los protagonistas en la sociedad para la consecución de beneficios comunes desde unos conceptos de identidad y cultura dinámicos, variables, transformables y transformadores” (Tuts, 2007, p. 47). De este modo, la interculturalidad persigue quebrantar la idea de que existe una cultura dominante y otras subordinadas para, así, fortalecer las identidades tradicionalmente excluidas y poder desarrollar, en la vida cotidiana, una convivencia respetuosa y de legitimidad entre todos los componentes de la sociedad (Walsh, 1998).

Esta misma autora Walsh (2005), compartiendo opinión con Guerrero (1999), considera que la interculturalidad total aún no existe, no es una realidad lograda, sino que “se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes” (p. 7).

5.2 Educación Intercultural

Educación Bilingüe, Especial, Multicultural, Intercultural “y varios otros conceptos, se encuentran en la literatura científica y en el discurso social, político y pedagógico” (Williamson, 2004, p. 23) acuñados a una educación que, aunque debe ser para todos y todas, y así queda reflejado en la ley, conlleva a una clasificación, a una selección y, por tanto, a una distinción y segregación. Ahora bien, si verdaderamente la escuela acoge a todo el alumnado, surge una reflexión personal propia: ¿por qué existen Aulas Específicas de Apoyo a la Integración, Aulas de Apoyo, de Audición y Lenguaje, de Adaptación Temporal Lingüística, entre otras?, ¿por qué se siguen llevando a cabo prácticas homogeneizantes dentro de los centros educativos en aulas paralelas? Estas actuaciones hacen que se replantee si el sistema educativo actual está, o no, preparado para atender a la diversidad de las aulas, en coherencia con la sociedad actual.

Teniendo en cuenta lo que se acaba de comentar, al hablar de la Educación Intercultural no se puede poner el punto de mira en el alumnado inmigrante o en aquel que tiene una cultura diferente, porque, de este modo, se estaría cayendo en el etiquetaje y en la clasificación y así lo defienden autores como Tuts (2007) y Arroyo (2017). Concretamente, Escámez (2002) expone que “desde este punto de vista, la <<diferencia>> se equipara a una deficiencia, de ahí que se pongan en marcha cursos de apoyo y de recuperación, pedagogías de compensación que buscan equilibrar la situación” (p. 134). No obstante, al contrario, se debe enfocar, desde una visión general, en las características y necesidades de todo el alumnado, sin excepciones. En este sentido, “a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en su diversidad. La Educación Intercultural no es más que una educación de calidad para todos” (Besalú, 2002, p. 242).

Ahora bien, ¿entiende el sistema educativo la Educación Intercultural desde esta misma perspectiva? Según Walsh (2005) los diferentes países del mundo, alrededor de los años 80, comienzan a modificar y ampliar sus currículos educativos en relación a la diversidad étnica y cultural, instaurando programas multiculturales e interculturales. Estas actuaciones dejan entrever que existe un deseo

por “multiculturalizar” los contenidos, no obstante, no existe un cambio en las estructuras curriculares dominantes. Abdallah-Pretceille (2001) destaca:

(...) la educación intercultural está aún rodeada por un halo semántico determinado por las incertidumbres, las dudas, las resistencias y las dificultades que supone imaginar una educación en el marco de una sociedad marcada por la pluralidad, pero también anclada en una fuerte tradición educativa fundamentalmente homogeneizadora (p. 58).

Teniendo en cuenta lo que se acaba de comentar, al no existir una única idea de Educación Intercultural, en la práctica educativa se aprecian diferencias. En este sentido, ciertos autores señalan que existen diversas modalidades, como es el caso de Escarbajal (2011), quien habla de dos tipos de educación intercultural: la “versión atenuada” y la “versión fuerte”. La primera está íntimamente ligada a la educación bilingüe y la segunda, en cambio, defiende el mantenimiento de la identidad de las minorías y considera la diversidad como una riqueza cultural. Williamson (2004), también, coincide con esta idea de que existe una Educación Intercultural Bilingüe y no Bilingüe y, además, señala que en el contexto de América Latina y el Caribe existe la misma problemática entorno al concepto, constituyendo un paradigma amplio. García-Cano et al. (2008), de igual modo, señalan que, concretamente, el sistema educativo europeo ha fomentado varias opciones entre las respuestas interculturales y estas han conllevado a diferentes actuaciones en el ámbito educativo.

Es por ello que, a continuación, se hace preciso exponer los principios que conforman esta Educación Intercultural de la que se viene hablando, de los cuales se destacan los siguientes (Muñoz Sedano, 1997; Besalú y Vila, 2007; García Gómez y Arroyo, 2014; García Fernández y Goenechea, 2009; Arroyo, 2017).

1. Reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad (sexual, de género, cultural, cognitiva...).
2. Equidad.
3. Valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
4. Lucha contra la exclusión y la discriminación, así como, contra los prejuicios y estereotipos.
5. Afrontamiento y resolución de conflictos desde el constructivismo.
6. Enfocada en todo el alumnado.
7. Reconoce el derecho personal de cada alumno/a a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad.

8. Reconoce positivamente las diversas culturas y lenguas y su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
9. Implica metodologías de enseñanza activas e inclusivas.
10. Supone la revisión y flexibilización del currículum.
11. Supone cambios profundos que no se limitan a la escuela, sino que abarcan a toda la sociedad.
12. Requiere la gestión democrática y participación activa del alumnado y de las familias en el centro.
13. Requiere de la interacción entre la escuela y la comunidad.
14. Necesita un profesorado capacitado para dar respuesta a la diversidad.
15. Atención específica a los estudiantes que no dominan la lengua de acogida, propiciar su éxito escolar y la promoción de los alumnos y alumnas de minorías culturales para lograr su adaptación al medio sociocultural y escolar nuevo.

Sin embargo, es necesario recalcar que no se trata de elaborar de manera colectiva y uniforme un único concepto de interculturalidad en la escuela, sino, tal y como señala Leiva (2017), consiste en:

(...) aceptar que cada miembro de la comunidad educativa tiene un sentido propio, interno y personal de qué supone la diversidad cultural y cómo existen espacios comunes de entendimiento y trabajo educativo fructífero, especialmente a través de la empatía emocional y el desarrollo de la Educación Personalizada (p. 34).

En cuanto a propósito de esta Educación Intercultural, diferentes autores coinciden en que persigue “la construcción cultural llevada a cabo en ámbitos pluriculturales” (Escarbajal Frutos, 2011, p. 132), conllevando a una perspectiva dinámica del hecho socioeducativo, que no se limita al contexto escolar, ya que posee en el ámbito extraescolar un gran campo de actuación mediante la educación social. En otras palabras, la Educación Intercultural tiene como objetivo “dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural” (Arroyo, 2017, p. 152). Walsh (2005), por su parte, define 4 objetivos clave de la Educación Intercultural:

1. Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todo el alumnado.
2. Crear un ámbito de aprendizaje donde todos y todas puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de los demás.
3. Potenciar capacidades de comunicación e interrelación de manera equitativa entre la comunidad educativa (alumnado, docentes, familia, etc.), grupos, saberes y conocimientos culturalmente distintos.
4. Perseguir equidad social y contribuir a mejores condiciones de vida.

Así, hacer mención a una Educación Intercultural, supone aceptar que todo el alumnado, tanto inmigrantes, como autóctonos, son capaces de llevar a cabo un “consenso, diálogo, respeto, empatía y auto-comprensión siempre y cuando se den las circunstancias pedagógicas propicias para ello” (Leiva, 2017, p. 34). En este sentido, ¿qué actuaciones son necesarias para conseguir esta Educación Intercultural? Según Arroyo (2017) y Medina y Domínguez (1999) se pueden destacar las siguientes:

- Presencia en las aulas, centros y comunidades de una clara consciencia intercultural.
- La educación debe garantizar la igualdad de oportunidades de acceso a la educación y la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.
- Reflexión abierta y búsqueda sincera de los modos diferenciales de las culturas.
- Superación del racismo y la discriminación, desarrollo de actitudes y valores democráticos y potenciación de competencias necesarias para desenvolverse en un contexto intercultural.
- Reforma en la educación, de forma que se posibilite al alumnado de diversos grupos recibir una educación equitativa.
- Cambios en el sistema educativo: currículum, actitudes, formación del profesorado, estrategias de enseñanza, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro, eliminación de barreras, etc.

De estas actuaciones, se señala la importancia de la formación del profesorado para educar en la interculturalidad y, de este modo, se enlaza con el epígrafe siguiente.

5.3 Formación del profesorado para educar en contextos interculturales

Según Medina y Domínguez (1999) la interculturalidad debe ocupar un lugar imprescindible en la formación del profesorado, ya que surge como necesidad de las nuevas sociedades y ante un mundo con diversas perspectivas y ciertos conflictos en lo que respecta a los valores. Besalú (2002) apoya la idea de estos autores añadiendo que “la educación intercultural no se hace con leyes, normas, teorías y declaraciones, sino que solo será posible y real con los profesionales y de aquí la importancia de su formación y de su compromiso” (p. 237). Estos autores, al igual que otros (Domínguez, 2006; García Fernández y Goenechea, 2009; García Gómez y Arroyo, 2014) coinciden en la necesidad de instruir al futuro y actual profesorado para que pueda dar una respuesta educativa que tenga en cuenta la interculturalidad y las características de todo el alumnado. En suma, Besalú (2002) puntualiza la importancia de una adecuada formación del profesorado para la puesta en práctica de la Educación Intercultural y apuesta por que se generen conocimientos cognitivos en el futuro docente que vayan unidos a un aprendizaje crítico, así como, a un compromiso, sensibilización, actitud inclusiva y, no menos importante, a la implantación práctica de estos conocimientos.

En palabras de Medina y Domínguez (1999) “la interculturalidad supera la sumatoria de lo cultural y plantea al profesorado un compromiso ilusionado de vivenciación y desarrollo de las diversas culturas en complementariedad” (p. 73). Estos mismos autores destacan la importancia de que el profesorado reciba una adecuada formación inicial y permanente, definiendo esta actuación como “una actividad de búsqueda e interiorización del sentido, proyección y nivel de compromiso que ha de asumirse ante la tarea educativa, la acción docente institucionalizada, la educación de cada estudiante y la transformación de la sociedad en su conjunto” (p. 73).

5.3.1 Formación inicial del profesorado en Educación Intercultural

Se desea iniciar este epígrafe de la mano de las reflexiones Calatayud (2006) quien defiende que “hay que afrontar el reto de la inmigración con formación” (p. 73). Medina y Domínguez (1999), aportan unas pinceladas sobre cómo debe ser esta formación inicial del profesorado respecto a la Educación Intercultural. Estos autores señalan que “la capacitación intercultural del profesorado ha de iniciarse por un aprendizaje profesional coherente, sensible y comprometido con respecto a múltiples culturas, perspectivas y formas de pensar la realidad, aunque esta realidad se exprese y sienta de muy diversas maneras” (p. 74). Esto viene a traducirse en que el profesorado necesita abrirse a otras

culturas, para crear un sentimiento más intercomunitario y, de este modo, poder responder a los retos que surgen en el día a día del aula.

Ahora bien, ¿quién se encarga de enseñar estos aspectos al futuro profesorado? García Gómez y Arroyo (2014) se plantean: En nuestro país, España, ¿quién se ocupa de que se incluya en los programas de estudio la formación Educación Intercultural? Estas autoras señalan que son las instituciones de formación las responsables de incluir esta educación en los programas de formación de los futuros docentes y de diseñar un currículum propio sobre Educación Intercultural.

Teniendo en cuenta esto, surge la cuestión de: ¿cómo incluyen las universidades españolas esta temática en los planes de estudios del futuro profesorado? Para responder a este interrogante, se parte del estudio realizado por Rubio et al. (2019). Estas autoras muestran que, aunque la Educación Intercultural es concebida como una pieza clave para la respuesta a la diversidad y, por tanto, aspecto a tener en cuenta en la formación inicial del profesorado, en los planes de estudios de las universidades españolas se muestra como una asignatura “optativa y puntual, no suele ser una formación de carácter permanente y continua y tiende a centrarse en planteamientos y enfoques compensatorios y de educación especial” (p. 339). Y es que, aunque la situación parece mejorar con el transcurso de los años, la formación del profesorado en relación a la interculturalidad sigue quedando “fuera de los planteamientos generales de la formación didáctica del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación permanente” (Leiva, 2012, p. 8). Así, se aprecia en el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, como se ha recogido en el apartado de *Descripción del contexto* de este proyecto. Y es que, según García Fernández y Goenechea (2009), en España en los planes de estudio de las carreras que tienen relación con la educación (Educación Primaria, Infantil, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía) la temática de la interculturalidad y de la atención a la diversidad no tiene presencia o se aborda desde la optatividad y de manera indirecta a través de la Educación Inclusiva o Especial.

Ahora bien, aunque no tenga presencia en la mayoría de planes de estudio la asignatura de Educación Intercultural para el futuro profesorado, surge otro interrogante: ¿qué aspectos debería abordar esta materia? Pues siguiendo con las aportaciones de Leiva (2012), cabe mencionar que este señala un aspecto importante en esta formación del profesorado que se viene comentando y es que se predomina una formación cognitivista enfocada en el docente, dejando a la comunidad educativa al margen, especialmente, a los familiares y alumnado, cuando, en realidad, resulta imprescindible

para la convivencia intercultural. Este es uno de los primeros aspectos que se debe tener presente: el sentido de comunidad y la participación de la misma. García Gómez y Arroyo (2014) van más allá defendiendo que para formar a un profesorado capaz de responder ante la interculturalidad es necesario que se aborden 3 bloques de trabajo:

(...) la adquisición de un bagaje cultural amplio y sólido de clara orientación política; capacidad de reflexión crítica sobre la práctica para desvelar las ideologías, prácticas educativas cotidianas y de autonomía; y práctica de las actitudes que definen al intercultural transformador (crítico, investigador y comprometido) (p. 138).

Estas mismas autoras se encargan de destacar que, para que la formación inicial de este profesorado se pueda llevar a cabo, es necesario un proceso de resocialización con el fin de ayudarles a educar en una sociedad intercultural. Para conseguir esto, señalan que se debería de trabajar en tres dimensiones: “competencia cognitiva, conocimiento de algunas culturas diferentes y competencia pedagógica” (p. 138). Esta visión, apuesta por un carácter teórico-práctico respecto a la formación del futuro docente, que incluye el plano cognitivo (conocer diferentes culturas, diversas metodologías inclusivas, distintos estudios sobre atención a la diversidad cultural, etc.) y el plano práctico (la acción dentro del aula, la Investigación-Acción por parte del docente, etc.).

Cernadas et al. (2013), a raíz de sus estudios sobre la formación del profesorado en la interculturalidad, destacan la necesidad de introducir contenidos referentes al aprendizaje de la Educación Intercultural en los programas de formación inicial del profesorado “tratando de favorecer un mayor protagonismo de los docentes en el diseño de tales programas, incentivando su implicación en proyectos de investigación e innovación” (p. 568). Además, esta formación aparte de tener un carácter inicial, debe ser permanente, debido a que las metodologías cambian y la innovación está presente en las aulas, con vistas a que siempre se puede mejorar la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así lo defienden López Gómez y Pérez Navío (2013) cuando afirman que la formación inicial es clave para el docente, como inmersión en la enseñanza, en el aprendizaje, el desarrollo y la construcción de la identidad profesional, pero, que ante el progreso de la escuela y el interés del profesorado por responder a los retos actuales, se precisa de un consistente sistema formativo que prepare al docente a lo largo de su trayectoria profesional.

5.3.2 Formación permanente del profesorado en Educación Intercultural

La formación permanente del profesorado en la interculturalidad consiste en un desarrollo de la competencia intercultural del profesorado construido sobre y desde las actitudes más valiosas y necesarias en el docente, así como en estrecha complementariedad con las competencias comunicativa, tecnológica y especialmente colaborativa, para una auténtica práctica educativa e intervención didáctica interculturales (López Gómez y Pérez Navío, 2013, p. 33).

Partiendo de los resultados obtenidos por Calatayud (2006), en su estudio sobre la formación en Educación Intercultural del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Valencia, se puede comentar que los/as docentes que participaron en la investigación demandaba, en líneas generales, una educación permanente en Educación Intercultural que recogiese las siguientes características, entre otras:

- Formación relacionada con la práctica real del docente dentro del aula.
- Que estuviese contextualizada en el centro educativo.
- Que tuviese relación la teoría con la práctica y que se diese una reflexión.
- Enfocada en la configuración de itinerarios formativos en los respectivos centros.

Además, el 87,4% del profesorado consultado reclama una formación sobre metodologías diversas de enseñanza que pueda luego introducir en su práctica docente, seguida de una formación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (82,1%) (Calatayud 2006).

Resulta de especial relevancia hacer mención a la investigación de Garreta (2004), pues, con la participación de 740 docentes de las Etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, presenta datos preocupantes: el 58% de la muestra indicó no tener ninguna formación en Educación Intercultural, el 40% solo presentaba esta formación a un nivel básico (a raíz de algún curso sobre el tema) y únicamente el 2% parecía tener una preparación más profunda, debida a la realización de algún postgrado o modalidad formativa de categoría similar. Otra investigación importante que muestra la necesidad de formación percibida por el colectivo de profesores estudiados es la llevada a cabo por López y García (2006, citado en Jordán, 2007). Estos autores revelan con su estudio que el 85% del profesorado que participó, mostró interés por recibir una buena formación en la temática de

la interculturalidad para ponerla realmente en práctica. El 80% consideró que la formación debería ayudarles a reelaborar sus propias ideas al respecto y cerca del 70% apuntó que no basta, para abordar el tema, con el trabajo voluntario en solitario.

Ante estos datos, la oferta de la dimensión intercultural ha aumentado con creces en los últimos años y, así lo defiende Jordán (2007) que menciona ofertas de todo tipo como “postgrados, congresos, jornadas, seminarios, talleres, conferencias, charlas, o apoyos *in situ*” (p. 63). Ahora bien, este tipo de actividades están dirigidas a un profesorado específico, voluntario y sensible con el tema y no a la totalidad de docentes (García Gómez y Arroyo, 2014). Además, es necesario poner en relieve que un número significativo de docentes que han recibido cursos sobre esta temática manifiestan, entre otras cuestiones, que la formación recibida de predominante carácter teórico, resultó de poca utilidad para práctica cotidiana en el aula (Jordán, 2006; Jordán, 2007). A este aspecto, García Gómez y Arroyo (2014) añaden que “la principal finalidad de estos cursos es la sensibilización, lo cual es necesario pero no suficiente, pues olvidan objetivos que van más allá de esta” (p. 140). Escámez (2002) apunta: “es necesaria la creación de espacios de discusión y debate para que el profesorado adquiera la filosofía, las competencias metodológicas, el compromiso social, político y moral que requiere el desarrollo del proyecto intercultural ” (p. 137).

5.3.3 Actitud del profesorado hacia la Educación Intercultural

Según el estudio realizado por Calatayud (2006), sobre la formación en Educación Intercultural del profesorado de ESO (Valencia), cerca del 80% muestra una preocupación por formarse en esta temática. Por el contrario, Goenechea (2008) revela que la Educación Intercultural no es una de las dimensiones más demandadas por el profesorado para su formación permanente y atribuye este escaso interés del profesorado a dos posibles cuestiones: son profesionales que se consideran lo suficientemente formados o la formación que se les ofrece no se corresponde con sus motivaciones propias.

Ahora bien, en cuanto a la visión que tiene el profesorado acerca de la interculturalidad, cabe mencionar los resultados obtenidos por Alkan y De Vreede (1990, citado en Merino y Ruíz Román, 2005) que indican que el profesorado más joven (menor de 40 años) muestra una actitud más positiva hacia la interculturalidad que el resto de sus compañeros/as de mayor edad.

Relevantes son, igualmente, los resultados obtenidos por Carrasco Macías y Coronel (2017) en su estudio cualitativo sobre las percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural, ya que reflejan que la diversidad cultural no es contemplada por parte de los/as docentes dentro de sus competencias, así como, “no es asumida como una tarea de gestión ni se encuentra incorporada como un asunto colectivo, como parte de la cultura escolar, sino más bien como un problema particular que debe ser depositado en manos del especialista” (p. 85). Es más, García Gómez y Arroyo (2014) añaden que un gran número de investigaciones señalan que el 60% de los/as docentes “nunca” ha llevado a cabo cambios en la dinámica de la clase ante la presencia de un alumnado perteneciente a minorías o de procedencia extranjera, defendiendo que todos sus escolares son “iguales”. Esta ausencia de cambios en el modo de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por parte del profesorado, puede provenir de un dominio de una actitud negativa o pasiva hacia la interculturalidad.

De especial interés resulta resaltar las 3 actitudes que propone Jordan (1994, citado en Merino y Ruíz Román, 2005) ante la interculturalidad por parte del profesorado:

1. Visión de la diversidad cultural como algo negativo, dañino, deficitario e incluso entorpecedor de la práctica educativa.
2. Actitud algo sensible hacia la diversidad cultural en la escuela.
3. Percepción positiva de la diversidad cultural y sensibilización respecto al valor de las culturas minoritarias. Preocupados/as por cuestiones referentes a la acogida, valoración y tratamiento escolar.

Igualmente, se hace necesario hacer mención a los prejuicios raciales y culturales, que Escámez (2002) define como una actitud hostil que se tiene hacia una persona por el simple hecho de pertenecer a un grupo étnico o cultural diferente. Es relevante mencionar esta actitud, porque puede estar presente entre el profesorado y el un hecho que, desde la interculturalidad, se debe combatir. Tal y como indica este mismo autor, solo por el hecho de convivir en interculturalidad estos prejuicios no van a eliminarse e incluso podrían estar reforzados y es aquí donde señala la importancia de la escuela como un ámbito privilegiado que puede favorecer el establecimiento de relaciones, la cooperación y la promoción de valores positivos e inclusivos (Escámez, 2002).

La visión negativa de la diversidad por parte de los maestros y maestras, la escasa formación en interculturalidad, la existencia de prejuicios culturales entre los docentes... “Estas actitudes evidencian la necesidad de formar a todo el profesorado, sin excepción, hacia una postura positiva respecto a la Educación Intercultural, para lograr que conciban la clase en su integridad, con sus diferencias personales y en convivencia” (García Gómez y Arroyo, 2014, p. 136).

6. DISEÑO METODOLÓGICO

Según Rodríguez-Gómez et al. (1999), la persona que investiga concibe el mundo desde una perspectiva propia y a través de una serie de concepciones, un marco (teoría) que determina unas determinadas cuestiones (epistemología). Estas, son estudiadas y examinadas de una forma concreta y es aquí donde entra en juego el análisis y la metodología de la investigación, también, denominada diseño metodológico.

En los siguientes apartados, que dan forma a la investigación, se exponen las hipótesis y las cuestiones de investigación, así como, los objetivos del estudio. Además, se detalla la metodología empleada, se reflejan los participantes seleccionados y se explican los instrumentos que han sido utilizados para la recogida y análisis de la información.

6.1 Principales hipótesis

Se intuye que en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz:

- No existe una asignatura que se dedique especialmente a abordar el tema de la interculturalidad en la escuela.
- Puede que otras asignaturas aborden, indirectamente, la interculturalidad en la escuela, pero no poseen un carácter obligatorio, sino que son optativas.
- El alumnado que cursa menciones que tienen que ver con aspectos como la atención a la diversidad está mejor formado respecto a la interculturalidad en contextos educativos.
- Los/as estudiantes al finalizar el Grado, cursando la mención de Educación Especial, en comparación con el nivel inicial, poseen más conocimientos sobre la interculturalidad en la escuela.

6.2 Cuestiones de la investigación

Tomando como referencia el Modelo de Maxwell (2013) y partiendo de la premisa de: ¿Qué es lo que concretamente se quiere comprender al realizar este estudio? Se exponen dos cuestiones fundamentales que son las que sustentarán la investigación y que son las siguientes.

C.1 ¿Qué formación recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz para educar en contextos interculturales?

C.2 ¿Esta formación varía entre aquel alumnado que se especializa en ámbitos como la Educación Especial?

6.3 Objetivos de la investigación

Siguiendo con la referencia del Modelo de Maxwell (2013), se hace necesario mencionar que los objetivos de la investigación que se van presentar se encuentran clasificados bajo una tipología concreta: objetivos personales (curiosidad por un fenómeno), prácticos (dar respuesta a unas necesidades) y de investigación (conocer qué es lo que está sucediendo).

6.3.1 *Objetivo general y personal*

Este objetivo parte de un interés personal, ante el deseo de implicarse en una investigación y es el siguiente:

O.G Conocer la formación que recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz para educar en la interculturalidad.

6.3.2 *Objetivos específicos, prácticos y de investigación*

Relacionados al objetivo general que se acaba de presentar, se encuentran los objetivos específicos que son los que se detallan en las siguientes líneas.

O.E.1 Conocer el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz.

O.E.2 Analizar este plan de estudios respecto a la educación en la interculturalidad.

O.E.3 Estudiar si el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con mención en Educación Especial posee el mismo grado de formación respecto a la educación en la interculturalidad que el/la estudiante que ha cursado otras especialidades.

O.E.4 Comparar el grado de formación del/de la estudiante del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz del primer curso (curso 2021), con la formación de los/as estudiantes que acaban de finalizar la carrera (curso 2020).

6.4 Participantes

Para la selección de los participantes se aplica un muestreo no probabilístico por conveniencia (McMillan y Schumacher, 2005), contactando con estudiantes universitarios y universitarias de 1º, en este curso 2020/21, del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz (existiendo tres grupos: A, B y C). Con estos y estas participantes se contacta vía correo electrónico a través del Campus Virtual de la Universidad y gracias a la colaboración de 3 docentes que imparten clases en los tres grupos. Además, para realizar una comparativa, se selecciona a un grupo, ya graduado en Educación Primaria, que finalizó sus estudios en 2020. En suma, de esta misma promoción, se localiza al grupo de estudiantes que cursó la mención de Educación Especial, obteniendo un total de 82 participantes. La investigadora que lleva a cabo este estudio pertenece a este grupo de egresados y egresadas, concretamente, cursó el Grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial, es por ello que aún mantiene contacto con el resto de compañeros y compañeras de Educación Primaria y, además, de Educación Especial vía *Whatsapp*, así que se utilizan los grupos de clase creados en esta red social para contactar con los y las informantes.

Tabla 1

Participantes seleccionados para el estudio, organizados por Grado, curso y mención.

Grado	Estudiantes de 1º	Graduados/as en 2020	Total
Educación Primaria	42	40	82
Mención en Educación Especial	X	17	

6.5 Enfoque metodológico

Antes de comenzar, cabe mencionar que dentro de este epígrafe aparecen algunas palabras clave señaladas en color naranja. Esto, se realiza con la intención de guiar al lector/a en la lectura del apartado debido a su extensión.

En este estudio se apuesta por llevar a cabo una **investigación mixta**, que une el carácter cuantitativo, al cualitativo, utilizando “las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolos y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 649). Según estos autores, este enfoque metodológico permite obtener una perspectiva más amplia y profunda, unida a una mayor teorización. Además, conlleva a la recogida de datos más ricos y variados y, por tanto, a que la indagación sea más dinámica. De este modo, se consigue una mayor solidez y rigor en la investigación y una mejor exploración y explotación de los datos.

6.5.1 Enfoque cuantitativo

En primer lugar, se realiza un acercamiento **cuantitativo**, a raíz del empleo de la técnica de la encuesta y del cuestionario como instrumento de recogida de información. “La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (Pita y Pértegas, 2002, p. 76). Autores como Hueso y Cascant i Sempere (2012) indican que “se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando” (p. 1). Según Abalde y Muñoz-Cantero (1992) la investigación cuantitativa percibe el objeto de estudio como externo, con la intención de conseguir la máxima objetividad. Esta concepción de la realidad coincide con la perspectiva positivista. Además, estos autores señalan que se trata de una investigación normativa, cuyo propósito es obtener leyes generales relativas al grupo.

Según las aportaciones de Ugalde y Balbastre-Benavent (2013), basándose en las características definidas por Bryman (1988), el carácter cuantitativo en la investigación permite “inferir los hallazgos de la investigación en poblaciones más grandes, esto es, permite la generalización estadística de los resultados” (p. 181). Del mismo modo, estos autores coinciden en que los resultados obtenidos de investigaciones cuantitativas son, generalmente, considerados tangibles, rigurosos y fidedignos. Esto sugiere que los datos recabados presentan una precisión

considerable, que han sido recogidos a través de procedimientos sistemáticos y que pueden ser fácilmente contrastados por otro investigador.

Dentro de este enfoque, se apuesta por llevar a cabo una **encuesta**, por las ventajas que esta puede aportar. Tal y como señalan Buendía et al. (2003) emplear una metodología por encuesta tiene ventajas cuando se desea generalizar los resultados a una población definida. Además, es una alternativa relevante cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales, en este caso, por motivos de pandemia. En suma, según estas autoras, es el acercamiento más adecuado para reunir opiniones, creencias o actitudes de una muestra.

Concretamente, para la recogida de la información se emplea como instrumento el **cuestionario**. Rodríguez-Gómez, et al. (1999) señalan que “supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos” (p. 2). Se emplea este enfoque, para facilitar la respuesta por parte de los informantes (preguntas dicotómicas y de respuesta corta). Además, se utiliza el cuestionario ya que se persigue recabar información preguntando a un grupo numeroso de sujetos, con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo, manteniendo un formato común en las preguntas (Rodríguez-Gómez et al., 1999). Tal y como señala “la finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación” (García Muñoz, 2003, p. 2).

Con la muestra descrita anteriormente se van a compartir dos cuestionario *online* en *Google Forms*. Para los y las estudiantes de 1º del Grado de Educación Primaria se elabora el cuestionario EEI (Estudiante Educación Intercultural) con 24 cuestiones dicotómicas y de respuesta abierta y para los egresados/as del Grado, se crea el cuestionario PEI (Profesorado Educación Intercultural) con 31 interrogantes. Ambos instrumentos poseen una serie de preguntas comunes, para la posterior comparación y contraste de respuestas.

Para el diseño y presentación de estos instrumentos se han tenido en cuenta diversas recomendaciones como las que ofrecen Aparicio et al. (2008):

- Portada formal que recoge el título de la investigación, el objetivo de la misma y el nombre de la autora.

- Instrucciones. Breve explicación e indicaciones para la correcta cumplimentación.
- Diseño atractivo de preguntas y respuestas.
- Letra legible.
- Número de preguntas del cuestionario, orden y disposición de las mismas.

6.5.2 Enfoque cualitativo

En la **investigación cualitativa**, los observadores, cualificados, pueden informar acerca de una realidad con cierta objetividad y, además, esta información puede ser corroborada por los individuos que participen en el estudio. En suma, estos participantes pueden aportar nuevos datos e ideas, así como, nuevos puntos de vista, opiniones y creencias. De este modo, el investigador/a puede completar y fundir la información recabada con la que aporta el sujeto (Rodríguez-Gómez et al., 1999).

Además, es necesario añadir que, según Guerrero (2016), la investigación cualitativa se enfoca en la indagación de casos específicos y, por tanto, no es su propósito la generalización. Su interés no reside en medir, sino cualificar y describir un fenómeno social a partir de rasgos que sean determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación de estudio.

Dentro de la investigación cualitativa se pueden dar diversas técnicas para la recogida de la información. Este estudio utiliza, especialmente, la **entrevista**. Rodríguez-Gómez et al. (1999), la definen como “técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información a otra (entrevistado) sobre un problema determinado” (p. 7).

Ahora bien, existen distintos tipos de entrevistas, según Folgueiras (2016), en función de su estructuración (estructurada, semiestructurada y no estructurada o en profundidad), según el número de personas entrevistadas (individual y grupal) y teniendo en cuenta el momento de la aplicación (entrevista inicial, exploratoria o diagnóstica, de seguimiento o desarrollo y finales). Este estudio apuesta, concretamente, por la entrevista semiestructurada, grupal y exploratoria, por las características que puede ofrecer a la investigación.

En primer lugar, se elige la **semiestructuración**, ya que, aunque se elabora un guion con diversas dimensiones y preguntas, “las cuestiones se elaboran de forma abierta lo que permite recoger

información más rica y con más matices que en la entrevista estructurada” (Folgueiras, 2016, p. 3). Especialmente, se parte de una entrevista semiestructurada porque, como señala Tonon (2009), es capaz de adaptarse a las diversas características y personalidades de cada participante. Teniendo en cuenta esto, al ser de carácter cualitativo, no se trata de una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta atender y escuchar al/ a la informante, para poder comprenderlo/a e intentar entender alguna situación.

En segundo lugar, y siguiendo la tipología que propone Folgueiras (2016), se lleva a cabo una entrevista **grupal**. Esta, es también denominada grupo focal (*focus group*) y queda definida por autoras como Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) como “un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (p. 56). Korman (1986, citado en Aignerren, 2002) define el grupo focal como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (p. 2). Con este tipo de entrevista, desde una perspectiva propia y coincidiendo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), se pueden extraer ideas, pensamientos y reflexiones más enriquecedoras, al poderse contrastar las opiniones de los informantes. Otra de las ventajas del grupo focal, según Silveira et al. (2015), es que “resalta la posibilidad de intensificar el acceso a informaciones acerca de un fenómeno, ya que diferentes miradas van siendo presentadas por los participantes, desencadenando la elaboración de percepciones que se mantenían latentes” (p. 71). A continuación, se muestran algunos de los aspectos sobre los que se tiene que decidir a la hora de realizar una entrevista grupal. Según Iñiguez y Vitores (2004) hay que tener en cuenta la cantidad de grupos, el tamaño de los grupos, el origen y las características de los participantes y el nivel de implicación del entrevistador.

En tercer lugar, y continuando con la tipología de entrevista que propone Folgueiras (2016), al tratarse de una investigación que da comienzo, la entrevista que se realiza es **diagnóstica** o exploratoria.

Recapitulando, en este estudio se lleva a cabo una entrevista semiestructurada, grupal y diagnóstica y se realiza con un grupo representativo¹ de la muestra que se selecciona para el estudio. Concretamente, el grupo focal se compone de 4 participantes: tres egresadas en el Grado Educación

¹ Se contacta con el grupo de informantes de 1º del Grado vía correo electrónico, animándoles a participar, pero se obtiene una respuesta negativa por parte de los mismos. Por ello, el grupo focal solo se compone de egresadas.

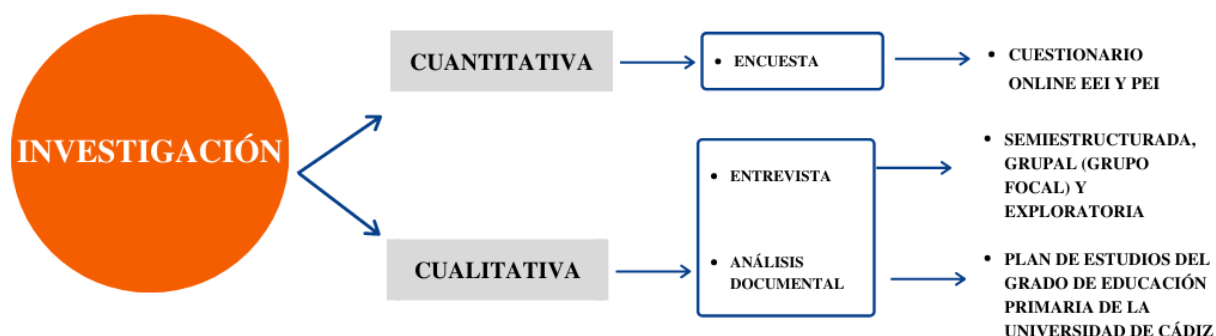
Primaria de la Universidad de Cádiz con mención en Educación Especial y una con mención en Lengua Extranjera-AICLE. La propia investigadora, actúa de moderadora y, también, forma parte del grupo de graduadas con mención de Educación Especial. Con esta entrevista grupal lo que se pretende es profundizar en la información que se recaba en los cuestionarios, dando voz a las representantes de la muestra seleccionada como objeto de estudio.

En suma, como ya quedó expuesto en el apartado de contextualización del estudio, se lleva a cabo un **análisis documental** del Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, para estudiar el fenómeno de la formación del profesorado desde el mismo plan de estudios que se ofrece.

A continuación, se añade un esquema a modo de resumen de todo lo abordado en este apartado.

Figura 1

Esquema resumen de los métodos que se emplean para la investigación (elaboración propia).



6.6 Variables, técnicas e instrumentos de recogida de la información

En este estudio, la variable de “Plan de Estudios” tiene que ver con la organización de asignaturas que propone la Universidad de Cádiz para el Grado de Educación Primaria. Especialmente, se utiliza para indagar si existen o no materias que tratan el tema de la diversidad cultural y, en caso afirmativo, en qué medida lo hacen. Así como, interesa apreciar la opinión del alumnado respecto al número de asignaturas, créditos, temáticas y menciones ofrecidas, obligatoriedad/optatividad de las asignaturas... Con la variable “Actitud ante la diversidad” se pretende apreciar la disposición del profesorado y del futuro docente en cuanto a la diversidad en general y, concretamente, respecto a

la cultural. La variable “Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad” se emplea para recoger la opinión de los y las estudiantes en relación a la formación recibida respecto a la interculturalidad durante el Grado. Además, se utiliza para valorar la misma y para que el actual profesorado añada, si estima oportuno, seguir formándose para responder a la diversidad cultural. Por último, con la variable “Sistema educativo y modos de enseñanza” se desea apreciar, desde el punto de vista del estudiante y del docente, en qué medida facilita/impedimenta el sistema educativo actual y las metodologías empleadas por el profesorado la interculturalidad.

Tabla 2

Relación de las variables con las técnicas e instrumentos de recogida de la información (elaboración propia).

Variables	Técnicas	Instrumentos	Intenciones
Plan de Estudios	Encuesta	Cuestionario	Conocer la formación inicial que ofrece la Universidad de Cádiz para el Grado de Educación Primaria respecto a la interculturalidad
Actitud ante la diversidad	Encuesta	Cuestionario Entrevista grupal	Averiguar la predisposición del presente y futuro docente de Educación Primaria respecto a la diversidad cultural
Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad	Encuesta	Cuestionario Entrevista grupal	Conocer la formación sobre interculturalidad recibida en el Grado y la opinión de los y las estudiantes
Objetivos y competencias adquiridas respecto a la interculturalidad	Encuesta	Cuestionario	Averiguar si se adquieren los objetivos y competencias propuestas para el Grado por parte del alumnado
Sistema educativo actual y modos de enseñanza	Encuesta	Entrevista grupal	Dar voz al presente y futuro profesorado respecto a la educación actual

6.7 Validación de los instrumentos de recogida de la información

Noreña-Peña et al. (2012) apuntan que “el rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos”. Según estos autores, para que un estudio sea riguroso se hace necesario contar con fiabilidad y validez. La fiabilidad tiene que ver con que un investigador/a emplee los mismos métodos o estrategias de recogida de datos que otro/a y obtenga resultados semejantes. La validez se asocia a la correcta

interpretación de los resultados obtenidos en el estudio (Noreña-Peña et al., 2012). Concretamente, la investigación que se presenta es fiable por el hecho de que está basada en investigaciones precedentes que abordan la misma temática y porque se sustenta en autores relevantes que han introducido datos importantes en la dimensión de estudio. En cuanto a la validez, los mismos instrumentos para la recogida de la información son validados por expertos/as y otros agentes de la educación, como se verá a continuación.

Especialmente, la validez de un instrumento de investigación, según Fink (2003) y Corral (2009), reside en el grado en el que un instrumento mide lo que realmente pretende medir o estudiar. Fink (2003), propone 4 tipos de validez: aparente, de contenido, criterial y de constructo. En esta investigación, se emplean las dos primeras. La validez aparente, por un lado, tiene que ver con, como su nombre indica, con la apariencia del instrumento, es decir, con aspectos como el formato y la adecuación del lenguaje empleado. Para llevar a cabo este tipo, se hace uso de agentes no expertos en metodología, como es el caso de los estudiantes, profesorado u otro público. La validez de contenido, por otro lado, se refiere a en qué medida contiene el instrumento los elementos que se desean estudiar con la investigación, si están todos presentes o falta alguna cuestión. Para poner en marcha este tipo de validez, es necesaria la colaboración de expertos en metodología e investigación.

A continuación, se describe cómo se han validado los instrumentos empleados para la recogida de la información: cuestionarios y guion de preguntas para la entrevista.

6.7.1 Cuestionarios

Validez de contenido

Para esta validez, se cuenta con el juicio de la Doctora Cristina Goenechea Permisán, con quien se comparte un primer borrador de los cuestionarios (anexo II). A raíz de las sugerencias de mejora de esta profesional, se van realizando las modificaciones oportunas y creando y/o añadiendo otras cuestiones. Gracias a la colaboración de la Doctora, se rectifica la pertinencia de las cuestiones y el grado de ambigüedad de las mismas.

Validez aparente

Para analizar la validez aparente se lleva a cabo una prueba piloto, para ello, se comparten los instrumentos de recogida de datos elaborados (cuestionario EEI y PEI), vía correo electrónico, con cuatro personas:

- Un profesor de Educación Infantil y Primaria.
- Dos estudiantes del Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente.
- Un profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Con esta actuación se persigue que un grupo de no expertos en metodología indique si, de manera subjetiva, el instrumento representa lo que realmente se quiere medir. Además, se pretende que los participantes señalen si el lenguaje empleado en los cuestionarios es adecuado y si las preguntas son claras y concisas. Así como, se sugiere que indiquen el grado de ambigüedad y de pertinencia de los ítems. Además, se ofrecen espacios de respuesta abierta para que los informantes puedan añadir opiniones y sugerencias de mejora. Para que los colaboradores puedan compartir esta información con la investigadora y las respuestas puedan ser recogidas, se elaboran otros dos cuestionarios. A continuación, se añade el código QR que enlaza con el instrumento para la validación del cuestionario EEI y PEI, así como, otra vía de acceso en forma de enlace web que conecta con los cuestionarios en cuestión.

Figura 2

Código QR y enlace que conectan con el instrumento elaborado para la validación del cuestionario EEI.



<https://forms.gle/mjnHDvL5T5qnB8LS7>

Figura 3

Código QR y enlace que conectan con el instrumento elaborado para la validación del cuestionario PEI.



<https://forms.gle/qvy4JdWLVBmhnHU7A>

Resultados obtenidos en la validación del cuestionario EEI

En el instrumento para validación se ofrece al informante las 3 dimensiones (Perfil, Plan de Estudios y Actitud ante la diversidad), con sus correspondientes preguntas y se sugiere que las lea

detenidamente para poder indicar su grado de: claridad, coherencia, ambigüedad y pertinencia. Para indicar estos valores se emplea una escala de valoración que va del 0 al 3 (0: Nada, 1: Algo, 2: Bastante y 3: Mucha). Los resultados obtenidos a raíz del instrumento se encuentran en el anexo III, en este espacio se van a comentar los aspectos detectados más relevantes.

La primera dimensión es la que ha sugerido menos coherencia y pertinencia y más ambigüedad según los colaboradores. En el apartado de aclaraciones/sugerencias para la mejora de los ítems que se propone, uno de los informantes indica: “modificaría las edades, pondría intervalos. Quien tenga 19 años no puede contestar. Las preguntas 1 y 2 podrían obviarse”, coincidiendo con los demás informantes, como otra colaboradora que señala más concretamente:

Si el objetivo de la investigación es conocer la formación que recibe el alumnado de EP en la universidad de Cádiz, no entiendo porque preguntas en qué universidad estudia, con ese objetivo he interpretado que tu muestra se limita solo a alumnado de la universidad de Cádiz, lo mismo ocurre con el grado infantil o primaria, porque si te contestan que estudian en otra universidad y educación infantil, entiendo que ese cuestionario no te sirve, no lo vas a utilizar porque se escapa de tu objetivo. Ahora bien, si tu intención es hacer un muestreo aleatorio y establecer comparaciones entre unas universidades y otras si veo bien formuladas las dos primeras preguntas y quizás lo que este ambiguo sea el objetivo.

Ante estos errores, se ha modificado el enlace del cuestionario y las preguntas 1 y 2 se han ofrecido ya seleccionadas, de este modo, el proceso de respuesta por parte de los informantes será más ágil, pudiéndose entretener más en otras cuestiones más relevantes. Respecto a la edad, también se han modificado los intervalos, proponiendo: 18-20, 21-25 y + de 25.

En segunda dimensión la totalidad de los informantes señalan la máxima valoración (3) en claridad, coherencia y pertinencia, no obstante, dos de ellos destacan cierta ambigüedad. Una informante aclara que en la pregunta 13 (Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial y la atención a la diversidad como optativas, ¿considera usted que deberían ser obligatorias? Sí/No):

Das por hecho que a todas las personas a las que les preguntes saben que en la Mención de educación especial se abordan temas relacionados con la interculturalidad y no

necesariamente pueden saberlo, creo que sería oportuno que lo dejaras claro en la pregunta. Desde mi experiencia en educación infantil, que cursé la mención de educación inclusiva, realmente no tratamos el tema de la interculturalidad nos centramos en otras cosas porque creo que también está muy relacionado con lo que cada docente decide luego dar en sus clases, quizás sería interesante formular alguna pregunta en ese sentido.

En la tercera dimensión la totalidad de los y las colaboradoras coinciden en el grado de claridad, coherencia, pertinencia y ambigüedad. Solo uno de ellos marca ambigüedad en el nivel 3, pero se piensa que por error, pues en el apartado de aclaraciones añade:

Me parece muy adecuada esta dimensión, solo he echado en falta preguntar sobre las ATAL, si las conocen y qué opinan sobre ello, este tema es polémico y sería interesante tratarlo, también podrías preguntar por recursos o propuestas que conozcan o que utilizarían para abordar la interculturalidad en las aulas.

Otro de los informantes, también, señala aquí que se podría introducir el tema de las aulas ATAL, aspecto que se abordará, más detenidamente, desde la entrevista grupal.

Resultados obtenidos en la validación del cuestionario PEI

Los resultados obtenidos a raíz del instrumento se encuentran en el anexo III, en este espacio se van a comentar los aspectos detectados más relevantes.

La dimensión 1, como contiene prácticamente las mismas preguntas que la dimensión 1 del cuestionario EEI, también presenta más grado de disparidad en las valoraciones, sugiriendo poca pertinencia y coherencia y mucha ambigüedad. Las sugerencias de mejora coinciden con los aspectos que indicaron en el cuestionario anterior los y las informantes (edad, Grado y Universidad). Aunque, uno de los participantes sugiere que se podría añadir la cuestión del género en vez de preguntar por el sexo. No obstante, desde una perspectiva personal, preguntar por el género puede conllevar a un abanico muy amplio de respuestas y, en este sentido, no se considera un dato relevante, solo se entiende como una información que puede ayudar a realizar una pequeña distinción entre la muestra, al ser esta anónima.

La dimensión 2 es calificada como clara, coherente y pertinente por todos los informantes, al igual que las dimensiones 3, 4 y 5. En cuanto a las sugerencias de mejora, uno de los colaboradores indica:

(...) de cara a establecer un mayor orden en las preguntas cambiaría el orden de las dimensiones 3 y 4, en este sentido pondría primero la 4 porque sigue hablando de la propia formación y después la dimensión 3 que ya es más personal del propio informante.

Tras la realización de varios borradores con dimensiones y preguntas para validar el contenido de los cuestionarios y teniendo en cuenta las aclaraciones aportadas por los y las participantes de la prueba piloto para la mejora de los ítems, se procede a crear los cuestionarios definitivos para la recogida de la información, que quedan recogidos a continuación.

Instrumento final: EEI y PEI

Los cuestionarios finales se crean con la herramienta *Google Forms* que permite la cumplimentación de los mismos mediante el uso de Internet y posibilita que las respuestas queden registradas, en forma de gráficos, porcentajes y texto, para su posterior análisis. A continuación, se recoge, en forma de tabla, el guion con las dimensiones y preguntas para cada cuestionario, así como, un enlace *web* y un código *QR* que conecta con los cuestionarios originales.

Tabla 3

Cuestionario definitivo EEI (Estudiantes Educación Intercultural) (elaboración propia).

Ítems y dimensiones del cuestionario final EEI
<p>Dimensión 1: perfil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad: de Cádiz 2. Grado: Educación Primaria 3. Curso: 1º 4. Formación anterior al Grado. 5. Sexo: Masculino, femenino, no binario 6. Edad: 18-20, 21-25, + de 25 <p>Dimensión 2: Plan de estudios</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. Hasta el momento, ¿ha trabajado usted el tema de la Educación Intercultural en alguna asignatura del Grado? Sí/No 8. En caso afirmativo, ¿en qué asignatura y qué contenidos han abordado? 9. El Plan de Estudios que propone la Universidad de Cádiz para el Grado de Educación Primaria NO incluye la Educación Intercultural como asignatura específica, ¿cree que debería hacerlo? Sí/No 10. En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué?

11. Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial y la atención a la diversidad como optativas, ¿considera usted que deberían ser obligatorias? Sí/No

Dimensión 3: Actitud ante la diversidad

12. ¿Qué entiende usted por "diversidad" dentro del aula?
13. ¿Valora usted la diversidad (diferentes sexos, culturas, procedencias, características, capacidades, etc.) como algo positivo o negativo? Positivo/Negativo
14. Centrándonos en la diversidad cultural, ¿cree que para integrarse en nuestro sistema educativo el alumnado procedente de otros países debe adoptar nuestra cultura y costumbres? Sí/No
15. ¿Cree que el alumnado procedente de otros países debe abandonar el uso de su lengua materna? Sí/No
16. ¿Cree que la cultura de origen de estos alumnos debe tener cabida en el currículo escolar? Sí/No
17. ¿Considera que tener un aula compuesta por escolares con diferentes culturas puede enriquecer la educación de todo el alumnado? Sí/No
18. En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué?
19. En caso negativo, ¿podría explicarme por qué?
20. ¿Dónde situaría a un alumno procedente de otro país que acaba de llegar a España? Aula ordinaria a tiempo completo/aula ordinaria con apoyos en periodos variables/aula diferenciada.
21. Como futuro/a docente, ante la llegada al aula de un alumno/a inmigrante a su aula, ¿introduciría cambios en su forma de enseñar? Sí/No
22. ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? Sí/No/No únicamente
23. Actualmente, ¿piensa usted que estaría preparado/a para afrontar y dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural del aula? Sí/No
24. ¿Cree que al finalizar la carrera estará más preparado/a para atender a la diversidad cultural dentro del aula? Sí/No

Web y código QR que enlaza con el cuestionario

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQNgZJ1rfCcG_4-oH5si2uLki8JUpzdLx-VI4x8JG9kSJYA/viewform?usp=pp_url&entry.1955723036=Universidad+de+C%C3%A1diz&entry.357784055=Educaci%C3%B3n+Primaria&entry.448014435=1%C2%BA



Tabla 4

Cuestionario definitivo PEI (Profesorado Educación Intercultural) (elaboración propia).

Ítems y dimensiones del cuestionario final PEI

Dimensión 1: perfil

1. Universidad: de Cádiz
2. Grado: Educación Primaria
3. Curso: egresado/a, graduado/a
4. ¿En qué mención se especializó? Educación Física/Educación Especial/Enseñanza a través de proyectos integrados/Lengua Extranjera-AICLE/Educación Musical
5. Sexo: masculino, femenino, no binario
6. Edad: 18-20, 21-25, + de 25

Dimensión 2: Plan de Estudios

7. ¿Está de acuerdo en la organización del Plan de estudios para el Grado?
8. En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué?
9. En caso negativo, ¿qué propuesta de mejora sugiere? (incluir/eliminar asignaturas, aumentar/disminuir el número de créditos de ciertas asignaturas...)
10. El Plan de Estudios que propone la Universidad de Cádiz para el Grado de Educación Primaria NO incluye la Educación Intercultural como asignatura específica, ¿cree que debería hacerlo? Sí/No
11. En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué?
12. Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial y la atención a la

diversidad como optativas, ¿considera usted que deberían ser obligatorias? Sí/No

Dimensión 3: Actitud ante la diversidad

13. ¿Qué entiende usted por "diversidad" dentro del aula?
14. ¿Valora usted la diversidad como algo positivo o negativo? Positivo/Negativo
15. Centrándonos en la diversidad cultural, ¿cree que para integrarse en nuestro sistema educativo el alumnado procedente de otros países debe adoptar nuestra cultura y costumbres? Sí/No
16. ¿Cree que el alumnado procedente de otros países debe abandonar el uso de su lengua materna? Sí/No
17. ¿Cree que la cultura de origen de estos alumnos debe tener cabida en el currículo escolar? Sí/No
18. ¿Considera que tener un aula compuesta por escolares con diferentes culturas puede enriquecer la educación de todo el alumnado? Sí/No
19. En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué?
20. En caso negativo, ¿podría explicarme por qué?
21. ¿Dónde situaría a un alumno procedente de otro país que acaba de llegar a España? Aula ordinaria a tiempo completo/aula ordinaria con apoyos en periodos variables/aula diferenciada.
22. Como docente de Educación Primaria, ante la llegada al aula de un alumno/a inmigrante a su aula, ¿introduciría cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Sí/No
23. ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? Sí/No/No únicamente

Dimensión 4: Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad

24. ¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el grado, respecto a la atención a la diversidad en líneas generales? insuficiente/suficiente/buena/notable/sobresaliente
25. ¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el grado, y más concretamente, en Educación Intercultural? insuficiente/suficiente/buena/notable/sobresaliente
26. Tras haber realizado el Grado, como profesor/a ¿considera que está preparado/a para responder a los desafíos de la Educación Intercultural y la atención a la diversidad? Sí/No
27. ¿Piensa usted que es conveniente que se forme más al profesorado respecto a la atención a la diversidad cultural desde el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz? Sí/No
28. Tras haber realizado la carrera, ¿cree usted conveniente seguir formándose para poder responder a la diversidad cultural y, en general, del aula? (Formación permanente) Sí/No

Dimensión 5: Objetivos y competencias adquiridas respecto a la interculturalidad

29. ¿Cree usted que ha superado el objetivo general establecido en el Título del Grado: Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües? Sí/No
30. ¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales? Sí/No
31. ¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: multiculturalidad e interculturalidad? Sí/No

Web y código QR que enlaza con el cuestionario

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpOLScBMKcNK8ei1sSdupyoiNNscT1LlFW7aFhx-WY3unHHsK7fzQ/viewform?usp=pp_url&entry.1955723036=Universidad+de+C%C3%A1diz&entry.357784055=Educaci%C3%B3n+Primaria&entry.2142582934=Egresado/a+\(graduado/a\)](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpOLScBMKcNK8ei1sSdupyoiNNscT1LlFW7aFhx-WY3unHHsK7fzQ/viewform?usp=pp_url&entry.1955723036=Universidad+de+C%C3%A1diz&entry.357784055=Educaci%C3%B3n+Primaria&entry.2142582934=Egresado/a+(graduado/a))



6.7.2 Guion para la entrevista

☐ Validez aparente y de contenido

Ambas se realizan de la mano de Cristina Goenechea. Para ello, se comparte un borrador de preguntas para el guion de la entrevista, vía correo electrónico con la colaboradora (anexo II). Gracias a sus sugerencias de mejora, se va modificando el instrumento para la recogida de datos, añadiendo nuevas cuestiones, reelaborando otras, cambiando el sentido de algunos interrogantes, entre otros aspectos.

☐ Instrumento final: guion de preguntas para la entrevista

A continuación, se muestra, en forma de tabla, el guion de preguntas, con sus respectivas dimensiones, elaborado para el grupo focal.

Tabla 5

Guion de preguntas para la entrevista grupal definitivo (elaboración propia).

Ítems y dimensiones del guion de preguntas
<p>Dimensión 1: Actitud ante la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conciben ustedes que el alumnado que proviene de otro país y cultura debe aprender los mismos contenidos que el resto de sus compañeros y compañeras y mediante el empleo de las mismas metodologías por parte del profesorado? 2. ¿Están de acuerdo en que se incluya al alumnado culturalmente diverso en el aula ordinaria o creen conveniente establecer aulas paralelas para atender a las necesidades del alumnado como las Aulas ATAL? 3. ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? ¿Por qué? 4. ¿Valoran la bilingüedad u observan las otras lenguas como un impedimento? 5. Según sus puntos de vista, ¿qué implicaría acoger a todo el alumnado diverso culturalmente en un mismo centro y aula ordinaria?, ¿de qué manera afectaría o beneficiaría al profesorado? <p>Dimensión 2: Sistema educativo actual y modos de enseñanza</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué opinan respecto al sistema educativo actual? ¿Creen ustedes que está preparado para atender a la diversidad cultural? ¿Dota de los recursos suficientes para poder atenderla? 7. Y el profesorado de Educación Primaria, en general, ¿cuenta con la formación, los medios y recursos necesarios para poder atender a esta diversidad cultural? 8. ¿Creen que la enseñanza tradicional (explicación oral por parte del profesorado y libro de texto) contribuye a la inclusión de todo el alumnado, entre ellos, los y las estudiantes procedentes de otros países y culturas? <p>Dimensión 3: formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Serían capaces de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula diversa, con alumnos procedentes de otras culturas? ¿Creen que cuentan con las estrategias necesarias (conocimiento de otras experiencias, de metodologías innovadoras, ayuda de profesionales...)? 10. Desde sus puntos de vista, ¿qué retos plantea a la educación la presencia en las aulas de alumnado culturalmente diverso? 11. ¿Piensan que el profesorado de Educación Primaria debe continuar formándose a lo largo de su vida como docentes o bastaría con lo aprendido durante el Grado? 12. ¿Creen ustedes que continuar formándose después de haber terminado la carrera es fácil y accesible para todo el profesorado? 13. ¿De qué manera se podría aumentar y mejorar la formación del profesorado en Educación Intercultural? 14. ¿En qué temas concretos creen que necesitan aumentar su formación para atender adecuadamente al alumnado

culturalmente diverso?

15. ¿Desean aportar alguna otra cuestión o comentario?

6.8 Criterios éticos adoptados

Tal y como defiende Álvarez Viera (2018) las consideraciones éticas en la puesta en marcha de un estudio que implica a personas son ineludibles. Es por ello, que se dedica un espacio a abordar los criterios éticos adoptados en la investigación, con el propósito de no menoscabar mediante consecuencias colaterales a los y las participantes del estudio.

En primer lugar, según los conocidos Angulo y Vázquez (2003), se debe ofrecer al/a la participante una negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento. Es por ello que para la realización de los cuestionarios se informa del objetivo de la investigación, de dónde se enmarca esta y del carácter anónimo y voluntario de las respuestas.

En segundo lugar, para la participación en la entrevista y teniendo en cuenta las aportaciones de Meo (2010):

Los potenciales participantes deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación solicitada, el origen del financiamiento del proyecto y los posibles usos de los resultados del estudio. Asimismo, se les debe solicitar autorización para usar la información. Finalmente, se les debe garantizar el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento. (p. 7)

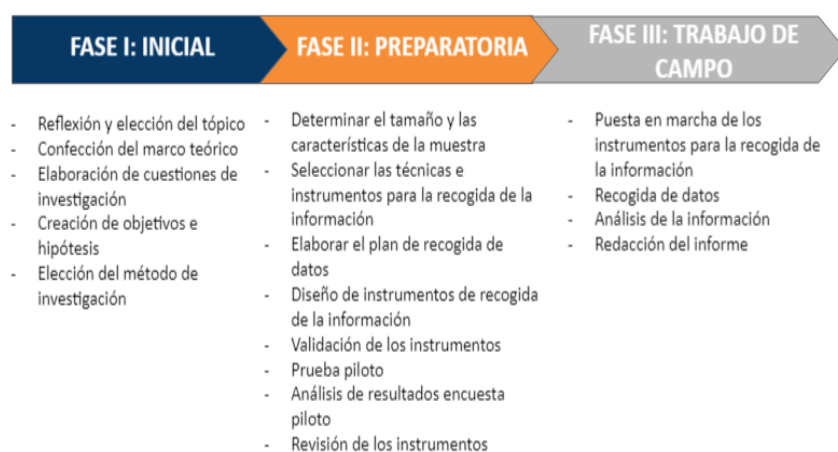
Para lo que se acaba de comentar, se elabora un documento informativo dirigido a cada participante, en el que, además de encontrar la información más relevante en lo que respecta a la investigación y a su posible participación, se dedica un espacio a la firma del consentimiento o del rechazo a dicha participación (anexo IV). Este documento se compartirá con los y las participantes del grupo focal vía correo electrónico y solo cuando sea cumplimentado por todos y todas las participantes se dará comienzo a la entrevista. Una vez acepten participar en la entrevista, se acuerda una fecha y hora en consenso para la puesta en marcha del grupo focal.

En el documento informativo que se comparte con los y las posibles informantes, se detalla que sus voces serán grabadas y que la transcripción de la entrevista, respetando sus datos personales, será compartida, individualmente, con cada informante para su corroboración.

6.9 Fases del estudio y temporalización

Figura 4

Resumen de las fases de la investigación (elaboración propia).



A raíz de las aportaciones de Del Rincón et al. (1995) y Flower (2013) se establecen 3 fases principales para la investigación. La fase I: inicial, consiste en un primer acercamiento con la problemática y el tópico a investigar, a través de una revisión de la literatura

precedente y mediante la creación de cuestiones, objetivos e hipótesis. La fase II: preparatoria, tiene que ver con la determinación de la muestra objeto de estudio y con el planteamiento de las técnicas e instrumentos que se van a utilizar para la recogida de la información, así como, con el diseño de estos mismos instrumentos y su validación. Por último, la fase III: trabajo de campo, hace referencia a la puesta en marcha en sí de la recogida de datos, para el posterior análisis y la elaboración de conclusiones.

Ahora bien, para poder estructurar el estudio e ir completando las diferentes fases que este exige, se ha marcado una temporalización que abarca un total de 4 meses, comenzando en marzo y finalizando en junio de 2021. Para la elaboración de la misma, se ha utilizado la herramienta digital *GanttProject 3.0* y el resultado queda recogido en el enlace *web* que se expone a continuación, así como, en un código *QR* que conecta directamente con el gráfico y las fases del estudio.

Figura 5

Código QR y enlace web que conectan con la temporalización y las fases del estudio realizada con el programa GanttProject 3.0.

https://drive.google.com/file/d/1miBTfnxkPrAISxN-Bcei_8et0rhX-hsO/view?usp=sharing



7. INFORME DE INVESTIGACIÓN

Por lo general, se considera que la fase final de cualquier trabajo de investigación tiene lugar cuando los procedimientos y hallazgos se hacen públicos en un informe; sin embargo, a veces, ese trabajo invita a plantear nuevos interrogantes y, desde esa perspectiva, se debe entender el informe como la conclusión de un paso más en la aproximación al conocimiento de un tipo de realidad o fenómeno (Ceballos-Herrera, 2009, p. 415).

En los siguientes subapartados se expone cómo se llevará a cabo el análisis de la información recabada y los resultados obtenidos a raíz de los instrumentos para la recogida de datos.

7.1 Análisis de la información

Para analizar la información recabada gracias a los instrumentos EEI y PEI, se hará uso de la propia herramienta *Google Forms*, pues esta recoge las respuestas de los informantes y crea directamente gráficos y porcentajes según los datos recabados. En suma, este mismo programa ofrece la posibilidad de obtener una tabla *Excel* con la información aportada por cada participante.

El análisis de la información se hará tomando como referencia las dimensiones creadas para organizar las preguntas de los cuestionarios, de este modo, se realizará una comparativa entre los datos obtenidos en ambos cuestionarios. Según Aparicio et al. (2008) lo primero que hay que hacer para analizar los resultados obtenidos en un cuestionario es leer y estudiar cada pregunta por separado, luego hay que revisar las preguntas por dimensiones o categorías y, para finalizar, se estudiarán las relaciones entre todas las preguntas.

Para analizar la información de la entrevista grupal, se utiliza la grabación de voz. Las aportaciones en el grupo focal son grabadas en audio por parte de la investigadora, como se ha mencionado anteriormente. La responsable de la entrevista, una vez finalizada la misma, y con el consentimiento de las informantes, realiza la transcripción (anexo VII) y la comparte con cada informante para su corroboración. Tener las voces de las participantes en formato digital ayuda a establecer dimensiones que permiten analizar mejor la información. La transcripción se estudia, señalando palabras claves y la información más relevante y, posteriormente, se sacan las conclusiones.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos con ambas técnicas de recogida de la información.

7.2 Resultados obtenidos

7.2.1 Cuestionarios

Para apreciar la totalidad de respuestas a los cuestionarios EEI y PEI, así como, los gráficos y porcentajes de los datos, diríjase al anexo V y VI.

Dimensión 1: Perfil de/de la estudiante

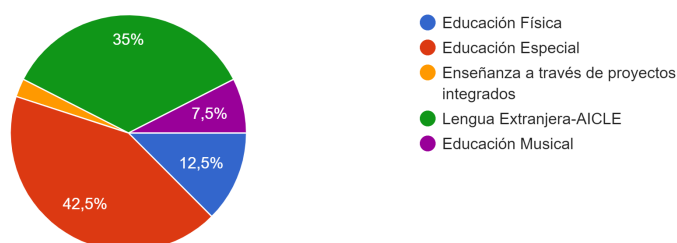
La totalidad de informantes, como se había seleccionado, pertenecen (1º curso) o han pertenecido (egresados/as) al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, salvo 1 informante que está matriculado en 2º y 6 participantes que se encuentran aún en 4º.

En el cuestionario EEI cuando se demanda a los y las participantes cuál es su formación anterior al Grado existen diversas respuestas; 31 de ellas señalan Bachillerato (de Humanidades, de Ciencias, de Artes Plásticas y Biosanitario), 2 indican la Formación Profesional, 4 mencionan el Grado Superior, 1 refleja el Máster en Fisioterapia Tecnológica, 1 señala Magisterio con mención en Audición y Lenguaje, 1 refleja su formación en Integración Social, 1 indica haber cursado el Grado de Educación Infantil y hay un/una participante que se equivoca de respuesta y no define su formación. Con esta pregunta se deseaba conocer si el/la informante tenía alguna formación previa relacionada con la atención a la diversidad o con la Educación Intercultural, pero, la mayoría proviene de Bachillerato y, por tanto, sin ninguna experiencia previa en la temática.

Por su parte, en el cuestionario PEI se cuestiona por la mención realizada. De los 40 informantes casi la mitad (42,5%) indica haber cursado la mención de Educación Especial, el 35% señala la Lengua Extranjera-AICLE, el 12% cursa Educación Física, el 7,5% selecciona la Educación Musical y solo el 2,5% opta por la Enseñanza a través de proyectos integrados. Estos datos resultan de interés, puesto que el mayor porcentaje ha cursado, dentro de la mención de Educación Especial, asignaturas que tienen que ver con la atención a la diversidad y que podrían relacionarse a la Educación Intercultural.

Figura 6
Dimensión 1. Cuestionario PEI.

¿En qué mención se especializó?
40 respuestas



En cuanto al sexo, sobresale el sexo femenino por encima del masculino, obteniendo 87,7% de respuestas femeninas en el cuestionario EEI y 90% en el cuestionario PEI. Estos resultados reflejan que, aún tras el paso de los años, el Grado de Educación Primaria sigue siendo elegido más por las mujeres que por los hombres, siendo el porcentaje que cursa este Grado poco elevado. En este estudio, uniendo las respuestas de ambos cuestionarios, solo responden 10 hombres de 82 participantes en total.

Respecto a las edades, los y las participantes del cuestionario EEI son más jóvenes, evidentemente, que los que respondieron a PEI, ya que estos han finalizado ya sus estudios en el Grado. El 76,2% de los y las informantes de EEI tienen entre 18-20 años, mientras que la mayoría de los y las que participan en PEI (90%) tienen entre 21-25.

□ Dimensión 2: Plan de Estudios

En el cuestionario EEI se pregunta si hasta el momento, los y las estudiantes han trabajado el tema de la Educación Intercultural en alguna asignatura del Grado y el 71,4% indica que sí. En la siguiente cuestión, cuando se cuestiona en qué asignatura y qué contenidos, la mayoría responde que en

Condiciones Institucionales para la Práctica Educativa y reflejan algunos contenidos abordados como: la globalización, centros en red e interculturalidad, diversidad de razas y culturas en el centro educativo y aula, procesos migratorios, entre otras cuestiones. A continuación, se destaca una de las respuestas obtenidas:

Lo he visto en casi todas las asignaturas, pero de forma más profunda en Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa (con la legislación de la LOMLOE, la Orden del 15 y la DUA), en Tutoría y Familia (responder a todas las necesidades del alumnado con el POAT), y en Didáctica del Desarrollo para las Habilidades Comunicativas (sobre todo centrándonos en el currículo).

La diversidad de respuestas deja entrever que no existe una asignatura específica que aborde el tema de la Educación Intercultural, pero sí que existen otras materias en las que se trata la temática de manera indirecta como es el caso de Condiciones Institucionales para la Práctica Educativa, como se pudo ver tras el análisis del Plan de Estudios. No obstante, el alumnado señala otras asignaturas como Tutoría y Familia, Historia de la Educación y Sociología en las que reconocen haber abordado la dimensión de la interculturalidad. De estas respuestas se puede extraer la existencia de una transversalidad de temas como la inmigración, interculturalidad, la globalización, etc., en ciertas de las asignaturas del Grado.

En el cuestionario PEI se pregunta a los y las egresadas si están de acuerdo en la organización del Plan de estudios para el Grado (asignaturas, créditos, duración...) y el 90% responde que no, solo 4 informantes (10%) conciben que la organización del Plan de Estudios del Grado es la adecuada. De estas 4 personas que responden afirmativamente, solo dos de ellas justifican el porqué y sin concretar demasiado, únicamente, mencionan que está bien estructurado y que la organización es adecuada para la consecución de los objetivos del grado. Entre las propuestas de mejora que señalan las y los informantes que no están de acuerdo con la organización del Plan de Estudios se repite la idea de aumentar la dimensión práctica y disminuir la teoría, eliminar asignaturas optativas, incluir más asignaturas obligatorias, introducir temas transversales como la educación sexual, especial, intercultural y una mayor contextualización de las asignaturas. Se destacan las siguientes aportaciones:

Estoy de acuerdo en la duración del Grado, pero no en la distribución de algunas asignaturas. Tras haber cursado los 4 años, puedo decir que hemos tenido muchas asignaturas que tenían que ver con Lengua, Matemáticas y Ciencias, sin embargo, otras como Plástica y Educación Física no han tenido tanta relevancia. Además, yo que soy de la mención de Educación Especial creo que se debería incluir como obligatoria alguna asignatura sobre la diversidad: sexual, de género, cultural, etc.

Creo que las asignaturas no están formadas de forma correcta, ya se trabaja mucho unos contenidos y otros que son mucho más importantes de cara a nuestro futuro profesional, se dejan de lado. Otro aspecto que no se trabaja son los temas transversales como la educación sexual, la educación intercultural, etc.

“Asignaturas que tengan que ver con la realidad del aula que es bastante diversa. Que sean prácticas y que nos ayuden a dar la mejor respuesta educativa posible a todo el alumnado.”

Ante estos resultados, el replanteamiento del Plan de Estudios se hace evidente, ya que casi el 100% de los y las estudiantes que han cursado el Grado indican su disconformidad. Además, tras haber culminado sus estudios, son capaces de ofrecer propuestas para su mejora que, desde una perspectiva propia, pueden resultar esenciales para la puesta en marcha de un cambio/mejora del Plan de Estudios que se ofrece. Ahora bien, respecto a la atención a la diversidad, donde se puede incluir la Educación Intercultural, se hace evidente que el alumnado demanda una formación obligatoria al respecto.

Ante la cuestión común, en el cuestionario EEI y PEI, de si el/la informante cree conveniente incluir en este Plan de Estudios la Educación Intercultural como asignatura específica, por un lado, el 95,2% del alumnado de 1º del Grado indica que sí y, por otro lado, se obtiene un 90% de respuestas afirmativas por parte de los egresados/as. Del total de participantes, 82, solo 6 personas niegan que debería incluirse la Educación Intercultural como materia. A continuación, en la pregunta abierta que se sugiere que expliquen el porqué, las y los informantes, en líneas generales, destacan aspectos como: la relevancia de la temática, porque es una cuestión importante para fomentar la empatía y la tolerancia en el alumnado, porque vivimos en una sociedad globalizada e intercultural, porque cada vez se aprecia más diversidad en las aulas, así como, por la cantidad de personas inmigrantes que

residen en España y con vistas a evitar la discriminación. De entre todas las respuestas obtenidas se destacan:

Porque en las asignaturas que previamente he mencionado, sí, hemos visto y tratado el tema de la Educación Intercultural, pero (quizás a excepción de CIPE) no es algo que hayamos visto en profundidad. Nos comentan que hay que responder a todo tipo de alumnado, pero no de qué forma hacerlo. Es un tema que se trata de forma superficial a pesar de que es una de las temáticas más importantes de nuestra carrera.

Porque es un aspecto que nos encontramos en las aulas y que la mayoría de profesores no tienen los conocimientos suficientes para saber cómo tratarla de forma exitosa tanto para el alumnado de otras culturas como el de la cultura dominante.

“La realidad de otras culturas es muy diferente a la nuestra, por lo que es necesario tener estudios interculturales para lograr que nuestra aula sea un espacio seguro para ellos.”

Estas respuestas ponen en relieve que, tanto el estudiante del Grado en sus inicios, como en sus finales (90-95,2%) es consciente de la importancia de recibir una Educación Intercultural para poder atender a la diversidad presente en las aulas que se encuentran en un contexto globalizado e intercultural como el nuestro.

Continuando con las cuestiones comunes de ambos cuestionarios, el 90,5% de los y las universitarias y el 95% de los y las graduadas entiende que sí deben considerarse materias obligatorias, en el Plan de Estudios del Grado, aquellas que tienen que ver con la Educación Especial y la atención a la diversidad. Solo 6 participantes del total consideran que deberían seguir siendo asignaturas optativas. Esto, junto al elevado número de personas que optan por la Educación Especial (42,5%), refleja la idea de que cada vez más el actual y futuro profesorado presenta una actitud más consciente de la diversidad presente en las aulas y demanda una formación que dé respuesta a ello.

Dimensión 3: Actitud ante la diversidad

La primera cuestión que se propone para esta dimensión está enfocada en conocer el concepto de diversidad que posee el alumnado del grado y los y las egresadas. En las respuestas del cuestionario EEI y en las del PEI se aprecia una misma línea a la hora de responder por parte de los/as

participantes, ya que se repite la idea de alumnado diferente, heterogéneo, variedad de características entre el alumnado, alumnos y alumnas únicos, diferentes necesidades, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)... Se destacan las siguientes aportaciones:

“Entiendo que la diversidad es la variedad de alumnos que están en el aula y que son diferentes entre sí en cuanto a su sexo, género, cultura, religión, etnia, estilos de aprendizaje, formas de pensar, limitaciones, necesidades, discapacidades...”

“Entiendo por diversidad como una variedad dentro del alumnado, tanto por creencias, características personales, capacidades, etc.”

“Capacidad de incluir en el aula tanto al alumnado NEAE como a aquellos que proceden de otro país, y tratarlos como iguales para así educar en igualdad.”

“Las particularidades (diferencias) que caracterizan al alumnado.”

Estas reflexiones del alumnado y del grupo de egresados/as muestran que no solo se entiende como diversidad al alumnado que presenta una NEAE, sino que la diversidad engloba a todas las características que hacen únicos y únicas al alumnado. Resulta interesante, puesto que los estudiantes de 1º, que aún no han tratado ninguna asignatura de atención a la diversidad, reconocen la diferencia existente en las aulas y muchos de ellos y ellas incluso la consideran como algo positivo:

“Diferencias entre los alumnos que pueden ser enriquecedoras para todo el grupo-clase.”

“Cada niño y niña tiene características únicas y a su vez, hacen que nuestra aula se llene de diversas características.”

Y con estas aportaciones se enlaza con la cuestión siguiente que tiene que ver con si consideran la diversidad como algo positivo o negativo. La totalidad de los y las informantes, tanto en el cuestionario EEI, como en el PEI, indican el valor positivo de la diversidad. Y, ante este resultado, se pueden extraer dos hipótesis; que el alumnado y el profesorado valora realmente la diversidad o que el/la informante se ve en la “obligación” de contestar afirmativamente ante el miedo de ser juzgado, es decir, se ve inducido a responder que sí, puesto que esto es lo que se espera que responda.

En el siguiente interrogante: Centrándonos en la diversidad cultural, ¿cree que para integrarse en nuestro sistema educativo el alumnado procedente de otros países debe adoptar nuestra cultura y costumbres? Los resultados obtenidos en ambos cuestionarios son semejantes. En EEI se obtiene un 78,6% de respuestas negativas (33 personas) y en PEI un 77,5% (31 personas). Alrededor del 20% de los y las informantes considera que estos alumnos/as debe adoptar la cultura dominante. Aquí hubiese sido interesante preguntar el porqué de esta respuesta, ¿puede que consideren que debe adquirirla para incluirse mejor en el grupo?, ¿porque es la cultura dominante y deben por obligación adquirirla? o ¿es que entienden que si no adoptan nuestra cultura no podrán acceder a la misma educación? Son cuestiones que, hasta el momento, no tienen respuesta, pero que puede ser interesante de abordar en otra investigación.

De nuevo, en la siguiente cuestión se obtienen resultados semejantes en ambos cuestionarios, al preguntar si creen que el alumnado procedente de otros países debe abandonar el uso de su lengua materna. El 92,9% del estudiante universitario y el 97,5% de los graduados/as considera que no debería abandonarla. Solo 4/82 de las personas seleccionadas entienden que sí que debería renunciar a su lengua de origen. Estas respuestas muestran un claro ejemplo, se puede considerar, de empatía por parte de los/as informantes, al ponerse en el lugar del alumnado inmigrante y en lo que sería mejor para su inclusión educativa.

En la siguiente pregunta, en ambos cuestionarios, los resultados obtenidos son similares. Ante el interrogante: ¿Cree que la cultura de origen de estos alumnos debe tener cabida en el currículo escolar? El 81% del alumnado de 1º de Grado contesta que sí y el 85% de los egresados/as también da una respuesta afirmativa. El total de personas que indican que no se debería tener en cuenta en el currículum la cultura de origen del alumnado inmigrante o procedente de otros países es de 14 (19% en EEI y 15% en EEI). Estos últimos datos pueden resultar incoherentes si los comparamos con los datos anteriores como, por ejemplo, que el 100% de los/as colaboradores/as reconoce la diversidad como algo positivo. Desde una perspectiva propia, y bajo una óptica inclusiva, en esta pregunta debería existir unanimidad en las respuestas hacia la afirmación, teniendo en cuenta el valor que han otorgado a la diversidad.

Ante la cuestión de: ¿Considera que tener un aula compuesta por escolares con diferentes culturas puede enriquecer la educación de todo el alumnado? El 100% de los/as participantes revela una

respuesta afirmativa. A continuación, cuando se invita a que justifiquen la respuesta mencionan aspectos como el aprendizaje entre iguales, el desarrollo de la empatía, el respeto, el enriquecimiento personal, la eliminación de prejuicios, la paz, la mejora en la convivencia, entre otros aspectos relevantes como el valor de grupo y la inclusión. Se resaltan las siguientes respuestas:

“No todo se aprende de los libros, donde más se aprende es con las personas, puesto que te relacionas con las personas, no con libros.”

“El contacto con diferentes culturas puede ampliar la perspectiva de los estudiantes, además de reducir las probabilidades de que tengan miedo a lo desconocido.”

“Pueden conocer otras culturas de la mano de sus compañeros y ser más tolerantes en un futuro.”

“Así aprenderán conceptos y costumbres de otros países que quizás, de otra forma, no conocerían”

Estos datos sí que tienen coherencia con cuestiones anteriores como la que se ha puesto de ejemplo en el apartado anterior. Además, resulta de nuevo llamativo que desde los inicios del Grado se posea esta actitud positiva y de aceptación a la diversidad, aún sin haber cursado asignaturas específicas que versen sobre el tema, lo cual, lleva a pensar que en las demás asignaturas del Grado se aborda de manera transversal la diversidad.

Para analizar la siguiente cuestión es interesante exponer los gráficos obtenidos, pues, de esta forma se aprecia, de una manera más visual, las diferentes respuestas obtenidas.

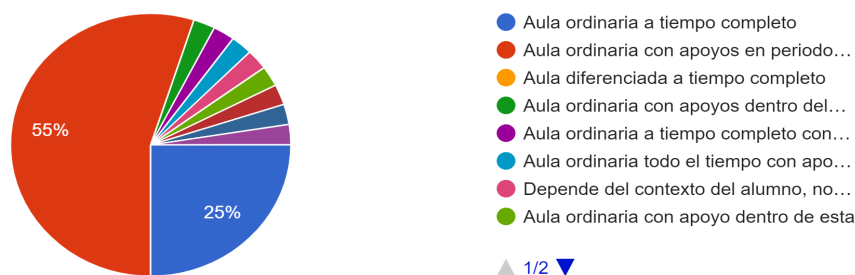
Figura 7
Dimensión 3. Cuestionario EEI.

¿Dónde situaría a un alumno procedente de otro país que acaba de llegar a España?
42 respuestas



Figura 8
Dimensión 3. Cuestionario PEI.

¿Dónde situaría a un alumno procedente de otro país que acaba de llegar a España?
40 respuestas



El 81% de los/as estudiantes del Grado señala que este alumnado debería escolarizarse en el aula ordinaria, pero con apoyos en periodos variables fuera de esta. El 55% de los graduados/as refleja la misma respuesta. Estos datos evidencian que aún existe un sentimiento de integración y no de inclusión, puesto que esta última acoge a todo el alumnado en el aula ordinaria e introduce en esta misma los apoyos necesarios (personales y/o materiales). No es extraño que los/as participantes den esta respuesta, ya que el modelo educativo actual aún presenta un fuerte carácter integrador. No obstante, con la llegada de la Orden 15 de enero de 2021 y los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), se apuesta porque los apoyos entren dentro del aula ordinaria, siempre que así sea posible. Y así lo indican 7 de las personas que cumplimentan los cuestionarios. Es más, si se aprecia la respuesta que aporta el profesorado, el 25% sí que considera que deben estar en el aula ordinaria a tiempo completo. Otra respuesta significativa es que solo 1 persona de 1º del Grado considera que debe escolarizarse en un aula diferenciada a tiempo completo y ninguno/a de los/as egresados/as señala esta opción. Ante ello, se puede comentar que la práctica excluyente queda reducida al mínimo, lo cual es una buena señal de que se está avanzando como sistema educativo.

La siguiente cuestión está encaminada a apreciar si el futuro y actual profesorado introduciría cambios en sus modos de enseñar ante la llegada de un alumno/a inmigrante. Los datos obtenidos en ambos cuestionarios son semejantes, el 83,3% en EEI y el 82,5% en PEI indican que sí que llevarían a cabo cambios metodológicos y cerca del 20% (16,7% en EEI y 17,5% en PEI) refleja que no cambiaría nada. Estos últimos porcentajes pueden deberse a que el sujeto entiende que “todo el alumnado es igual” y que, por tanto, todos y todas deben aprender de la misma manera, “en igualdad de condiciones” o puede que hayan respondido de manera negativa, pues llevan a cabo, o

tienen pensado llevar, un enfoque metodológico que responde adecuadamente a la diversidad como, por ejemplo, el trabajo cooperativo, el trabajo por proyectos, entre otros.

Seguidamente, se demanda al individuo si la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos y estas son las respuestas obtenidas:

Figura 9
Dimensión 3. Cuestionario EEI.

¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? 42 respuestas

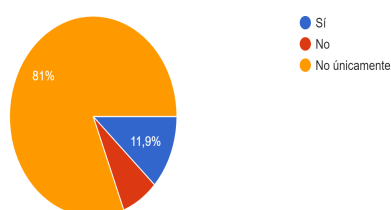
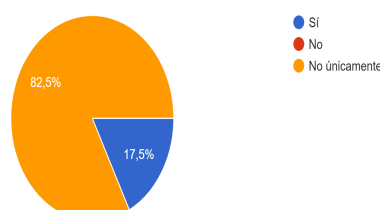


Figura 10
Dimensión 3. Cuestionario EEI.

¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? 40 respuestas



La mayoría de los/as informantes (81% en EEI y 82,5% en PEI) reconoce que no únicamente debe este alumnado ser atendido por profesionales específicos. En el cuestionario EEI 3 informantes (7,1%) señalan que no debe recaer la atención en un profesorado especialista. Mientras tanto, el 11,9% de los/as estudiantes y el 17,5% de los/as egresados/as refleja que sí que debería recaer únicamente la atención de este alumnado por un profesorado especialista. Estos últimos datos son relevantes, ya que si apuestan por una enseñanza ligada a un profesional especialista dan a entender que el tutor/a del aula y los demás profesores: Educación Física, Plástica, Música, etc., no atenderían a este alumnado, sino que solo recibiría una educación de la mano de una persona especializada.

La siguiente cuestión común: Actualmente, ¿piensa usted que estaría preparado/a para afrontar y dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural del aula? Ofrece resultados similares en ambos cuestionarios y este dato es muy relevante. El 66,7% de los/as estudiantes 1º del Grado aporta una respuesta negativa y es comprensible. Están en su primer año de formación y aún deben adquirir más conocimientos. No obstante, en el caso de los egresados/as los datos son preocupantes: el 70% considera no estar preparado/a para atender a la diversidad cultural dentro del aula. Esto tiene una traducción clara: más de la mitad del alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz no considera haber recibido una preparación adecuada que le permita atender a la diversidad cultural dentro del aula. Mientras tanto, el grupo de estudiantes de 1º que se ha

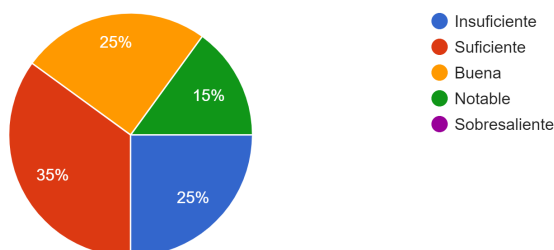
seleccionado, el 92,2%, cree que al finalizar la carrera estará más dispuesto/a para atender a la diversidad cultural dentro del aula. Estos datos se contradicen con la realidad percibida tras finalizar el Grado por parte de los graduados/as.

Dimensión 4: Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad

En la primera cuestión de esta dimensión se pregunta por el nivel de formación respecto a la atención a la diversidad, en líneas generales, tras haber cursado el Grado. Y estas son las respuestas obtenidas:

Figura 11
Dimensión 4. Pregunta 1 cuestionario PEI.

¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el Grado, respecto a la atención a la diversidad en líneas generales?
40 respuestas



El 35% opina haber recibido una formación suficiente. El 25% reconoce tener una formación buena y otro 25% insuficiente. Las puntuaciones más altas, notable y sobresaliente, son las que han seleccionado menos informantes. Esta disparidad de respuestas puede deberse al haber cursado diferentes menciones y asignaturas y, por tanto, al haber recibido una enseñanza diferenciada. No obstante, ningún/a informante indica haber recibido una formación sobresaliente en el tema de la atención a la diversidad, ni siquiera aquellos que han cursado la mención de Educación Especial, lo cual es un dato que puede resultar preocupante. De este grupo, los/as egresados/as con mención en Educación Especial, 2 señalan una formación insuficiente, 5 indican suficiente, 5 buena, 4 notable y 0 sobresaliente. Estos resultados conlleva a realizar una reflexión: si las personas que cursaron esta especialidad no están, en líneas generales, formados adecuadamente para atender a la diversidad, entonces ¿qué ocurre con los demás estudiantes que han optado por otras menciones que no tienen nada que ver con la respuesta a la diversidad? Pues, según los datos, tienen una percepción de la formación recibida similar. La mayoría indica que su formación es suficiente/buena y algunos/as señalan notable. Estos datos dan que pensar, puesto que se esperaba que aquellos/as que han cursado Educación Especial seleccionasen una formación entre notable y sobresaliente.

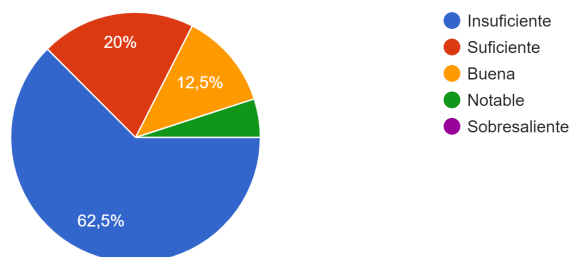
La siguiente pregunta focaliza en la formación recibida respecto a Educación Intercultural y, por tanto, los datos varían.

Figura 12

Dimensión 4. Pregunta 2. Cuestionario PEI.

¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el Grado, y más concretamente, en Educación Intercultural?

40 respuestas



Más de la mitad de los y las protagonistas (62,5%) reconocen no haber recibido una formación suficiente respecto al tema de la interculturalidad. El 20% señala que ha sido suficiente y el 12,5% indica que ha sido buena. Solo 2/40 personas revelan haber recibido una formación notable y ninguno/a de los/as informantes señala la opción de sobresaliente. Incidiendo en las 17 personas que han cursado la mención de Educación Especial, 10 reflejan haber recibido una educación en interculturalidad insuficiente, 2 suficiente, 4 buena, 1 notable y 0 sobresaliente. Esto se traduce a que, mayoritariamente el alumnado del Grado ha recibido una Educación Intercultural escasa, independientemente de la mención elegida, aunque, una parte de los/as participantes señalan una formación suficiente, buena y notable.

Para continuar, se cuestiona si, tras haber realizado el Grado, como profesor/a consideran que están preparados/as para responder a los desafíos de la Educación Intercultural y la atención a la diversidad. El 67,5% responde negativamente y el 32,5% afirmativamente. En líneas generales, el profesorado no percibe que esté dispuesto a atender a la diversidad del aula tras haber cursado 4 años de carrera, menciones especializadas y una asignatura que aborda el tema de la interculturalidad. Es más, los/as que responden que sí están preparados/as para responder a la Educación Intercultural, reconocen en la siguiente pregunta que es conveniente que se forme más al profesorado respecto a la atención a la diversidad cultural desde el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, puesto que el 100% de los/as participantes señala una respuesta afirmativa. Del mismo modo, la totalidad de informantes considera necesaria una formación permanente después de haber realizado la carrera. Teniendo en cuenta esto, aunque algunas personas optan por

marcar que han recibido una educación para atender a la diversidad buena y notable, sí que estiman oportuno seguir formándose como docentes tras haber cursado el Grado.

Dimensión 5: Objetivos y competencias adquiridas respecto a la interculturalidad

La siguiente dimensión pone su punto de mira en los objetivos y competencias adquiridas y, en las tres cuestiones que se plantean se obtienen resultados aparentemente semejantes.

Figura 13

Dimensión 4. Pregunta 2. Cuestionario PEI.

¿Cree usted que ha superado el objetivo general establecido en el Título del Grado: Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües?

40 respuestas

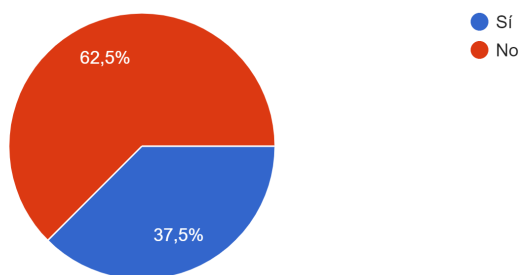


Figura 14

Dimensión 4. Pregunta 2. Cuestionario PEI.

¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales?

40 respuestas

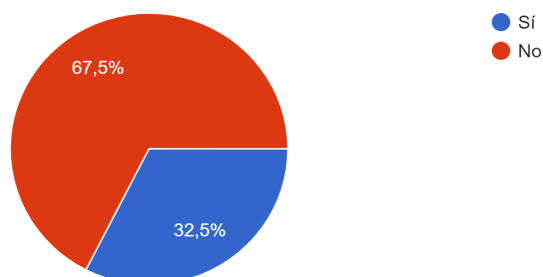
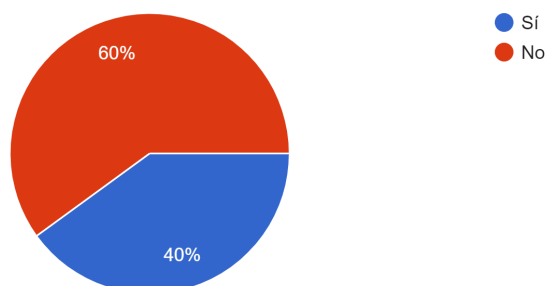


Figura 15

Dimensión 4. Pregunta 2. Cuestionario PEI.

¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que...r y escolar: multiculturalidad e interculturalidad?

40 respuestas



Estas respuestas indican que más de la mitad de los/as informantes no considera haber adquirido ni el objetivo general, ni las competencias que tienen que ver con la Educación en contextos interculturales. Si ponemos el foco de atención en el grupo que cursó la mención de Educación Especial, que se suponen que deben haber tenido más conocimientos sobre la diversidad cultural, entonces se aprecia que de 9/17 responde negativamente a las tres preguntas y solo 3/17 responden afirmativamente a los tres interrogantes, el resto de participantes selecciona no en algunas preguntas y sí en otras. Esto quiere decir que más de la mitad de los/as graduados/as tras haber finalizado la carrera no presentan el sentimiento de haber superado estos elementos curriculares que se proponen desde el Plan de Estudios de la Universidad y que tienen que ver con la interculturalidad.

7.2.2 Entrevista grupal

El guion para la entrevista, como se ha visto en anterioridad, se clasifica en 3 dimensiones; Actitud ante la diversidad, Sistema educativo actual y modos de enseñanza y Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad. Estas dimensiones son las que se presentan, a continuación, como objeto de análisis.

La transcripción completa de la entrevista (con los datos más relevantes subrayados) se encuentra en el anexo VII.

Dimensión 1: Actitud ante la diversidad

Ante la primera cuestión: ¿Conciben ustedes que el alumnado que proviene de otro país y cultura debe aprender los mismos contenidos que el resto de sus compañeros y compañeras y mediante el empleo de las mismas metodologías por parte del profesorado? Las entrevistadas coinciden en que se deben dar los mismos contenidos, pero, por un lado, indican que “las metodologías deben ser adaptadas a las necesidades de cada alumno” (MD)² y, por otro lado, señalan:

También, a lo mejor (pausa), todos, todos los contenidos no. Sino aquellos que sean más relevantes para él, porque, en un momento, al principio, puede necesitar más tiempo para adaptarse y puede necesitar unos contenidos que difieran de los que están dado su grupo-clase en el momento (MJ).

Estas respuestas dejan entrever, que aún existe y predomina la idea de que “todos deben aprender lo mismo, en igualdad”, unida a la nueva concepción de equidad, que consiste en aportar a cada uno/a lo que necesita. Y es que existe un gran debate entre entender a todos y todas los/as escolares como iguales y, por ende, ofrecerles las mismas oportunidades y entender que cada alumno es único/a y que, por tanto, requiere de adaptaciones. Esta disputa se refleja, como se puede apreciar, en las aportaciones de las entrevistadas y es una realidad, un debate existente en el ámbito de la educación. Como término medio, las informantes señalan la idea de dar los mismos contenidos al alumnado, con excepciones que dependen de las características de los y las escolares.

En la siguiente cuestión, sobre la inclusión del alumnado culturalmente diverso en el aula ordinaria y la presencia de las aulas ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) las informantes dan una respuesta que combina ambas modalidades y señalan algunas cuestiones interesantes. Una de las entrevistadas se presenta como defensora de que exista un apoyo externo fuera del aula para lograr un mayor avance y una mejor adaptación por parte del alumno/a. Otra de las informantes, menciona la inmersión lingüística y relata su experiencia en el aula ordinaria con una alumna suiza, defendiendo que el alumnado aprende más y mejor cuando cuenta con el apoyo de un segundo maestro dentro del aula ordinaria. Otra de las protagonistas afirma: “(...) estoy de acuerdo, también, en que se dé el apoyo externo, pero que esté dentro del aula, dentro de la clase mientras que pueda”

² Se utilizan las iniciales de los nombres de las participantes (MJ, MD, L y T) como señal de anonimato en la entrevista (protección de datos).

(T), resaltando con esta idea que dependiendo de las características del alumno/a este apoyo se realice dentro del aula ordinaria. La siguiente entrevistada comenta:

Claro, yo no veo del todo mal las aulas ATAL, pero claro, sí que veo mal que todo el tiempo o la mayoría del tiempo el alumno esté dentro de esas aulas. Es más conveniente para él que esté dentro del aula ordinaria, durante toda la jornada y el apoyo externo venga o que, a lo mejor que se saque en algunos tramos horarios (MJ).

MD como idea propone la existencia de estas aulas en horario extraescolar, es decir, por la tarde, en el mismo centro educativo en horario 4-6 como alternativa. Y justifica la propuesta comentando que sería para que el alumno/a no se sintiese excluido/a por salir de la clase ordinaria, en horario lectivo, para dar un apoyo en otra aula diferenciada.

Ante todo ello, se puede comentar que existe una defensa por parte de las entrevistadas hacia el apoyo externo fuera del aula pero no como única opción. En este sentido, las informantes piensan que dependiendo de las características que presente el alumnado, el apoyo se introducirá dentro del aula ordinaria, saliendo, exceptualmente para recibir un apoyo fuera de la misma. Y este pensamiento que presentan las entrevistadas se asocia, perfectamente, a los nuevos principios que propone la Orden 15 de enero de 2021, basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y en el principio de inclusión. Esta normativa refleja, claramente, que se debe priorizar la atención de todo el alumnado en el centro y aula ordinaria, dándose un apoyo externo fuera de la misma a raíz de las características del alumnado, es decir, cuando estas no puedan ser atendidas en la ordinariadad del aula.

La siguiente pregunta, también, causa debate entre las participantes, pues tiene que ver con la presencia de un profesorado específico para el alumnado culturalmente diverso. MJ indica:

Yo es que veo que como profesores, ¿no? En el aula vamos a tener una gran diversidad de alumnos, ya sea diversidades culturales, de aprendizaje o de lo que sea. Con lo cual debemos estar preparados para dar una respuesta a esto, pero, ¿qué pasa? Que no estamos formados para ello, pienso yo. Entonces, sí que es verdad que necesitaríamos la ayuda de esos profesionales que sí están formados. Porque si a nosotros nos dieran una buena formación

quizás no haría falta la presencia de un profesorado específico. Pero vamos que ahora en la actualidad sí que nos hace falta este apoyo externo.

Otra de las informantes señala que, en ocasiones, sí que es necesaria la presencia de un profesorado específico, pero, del mismo modo, reconoce que como docentes se debe estar capacitado para atender a toda la diversidad presente en el aula, no solo aquella que tiene que ver con el alumnado inmigrante o procedente de otras culturas y países.

MD, basada en su experiencia, apunta que es necesario la presencia de dos docentes en el aula ordinaria, que esto ya se lleva en otros países europeos como Alemania y que funciona para atender mejor a todo el alumnado, para resolver/prevenir abusos por parte del profesorado al alumnado o al revés (al otro testigo adulto en el aula). Además, apoya la necesidad de esta actuación mencionando el elevado número de escolares por clase (ratio) que deben ser atendidos por una única persona. Las demás informantes apoyan esta idea, como MJ que comenta: “van a estar mejor atendidos todos los alumnos, no solo aquellos que tengan una necesidad educativa especial sino que todos se van a aprovechar de este doble apoyo”.

De las respuestas obtenidas, destacar la sensación de falta de formación que presentan las informantes en relación a la atención a la diversidad, ya que, ven necesaria la presencia de un profesorado específico, que pueda atender al alumnado diverso. No obstante, cabe mencionar lo conscientes que son de que la diversidad está presente en las aulas y de que se debe buscar la mejor respuesta educativa para el alumnado. Es más, incluso proponen alternativas que resultan interesantes y viables como las aulas ATAL en horario extraescolar y la presencia de 2 profesores/as dentro del aula ordinaria.

Para continuar, en cuanto al valor que dotan a la bilingüidad dentro del aula, las informantes coinciden en la idea de que es enriquecedor tener un aula diversa culturalmente y que esto beneficia a todo el alumnado.

Yo pienso también igual, que vale, que en algunos momentos se interrumpa la clase porque en algunos momentos haya que explicar las cosas mejor, pero esto, igualmente, favorecerá al resto de alumnos. Que se expliquen los contenidos de manera más detallada, que se dé más tiempo a la hora de responder, mmm... Que utilicen, por ejemplo, un apoyo visual para

explicar las cosas. Todo esto favorece al alumnado en general no solo aquel que viene de otro país o que tiene otra cultura o que no domina el idioma (L).

Las mismas informantes mencionan la idea de inclusión y del DUA como propuestas para atender a la diversidad, lo cual denota que han recibido una base sobre estos fenómenos/estrategias para dar una respuesta a las necesidades del alumnado desde la mención de Educación Especial. Pero, resulta de interés, en suma, mencionar que una de las entrevistadas, que ha cursado la mención de Lengua Extranjera, también, presenta ideas inclusivas, es consciente de que hay que realizar adaptaciones para el alumnado, propone la presencia del apoyo dentro del aula y no ha cursado ninguna asignatura que tenga que ver, directamente, con la Educación Especial. Esto conlleva a pensar/plantearse que, desde el Grado, la atención a la diversidad ha sido tratada de manera transversal. Este dato, también, se apoya en los resultados obtenidos en los cuestionarios, pues, diferentes informantes, de diferentes menciones, defienden ideas inclusivas y muestran una actitud positiva ante la diversidad.

Seguidamente, cuando se les cuestiona sobre si esta diversidad en el aula afectaría o beneficiaría al alumnado, las entrevistadas están de acuerdo en que:

(...) afectaría en el sentido de tener que reinventarse, buscar nuevas metodologías o incluso hacer algún tipo de curso de formación para dar una respuesta adecuada a estos alumnos y no solo a estos alumnos sino a todos. Pero bueno, al igual que le afecta, también, este hecho le beneficia. Y además, que es la realidad del aula, es que tienes que adaptar y dar respuesta a la diversidad (MJ).

Esta respuesta muestra la complejidad de la profesión. El hecho de tener que reinventarse y adaptar, por ejemplo, los materiales para el alumnado, innovar e investigar... Todo ello, induce a que el profesorado nunca acaba de formarse, sino que es un proceso de continua formación y que, por tanto, es difícil y puede resultar un impedimento. Pero al mismo tiempo, que estas informantes reconocen que podría ser un impedimento, destacan que esto beneficiaría al profesorado al estar más preparado y preparada para atender a la diversidad y poder dar una respuesta educativa de calidad a sus alumnos y alumnas.

❏ *Dimensión 2: Sistema educativo actual y modos de enseñanza*

Ante la primera cuestión, sobre el sistema educativo y los recursos que este ofrece, las informantes comentan que se necesita de más recursos personales y materiales. Además, señalan que la organización del currículum no es del todo adecuada, porque se da más valor algunas asignaturas y menos a otras y que, también, la puesta en marcha de actividades y proyectos que versan sobre temas transversales, por ejemplo, recae sobre la responsabilidad del docente y algunos/as lo llevan a cabo y otros/as no. Ante esto, una de las informantes propone la idea de que, desde el centro educativo, 1 o 2 horas a la semana se trabajen los temas transversales en el aula con el alumnado y que esto se lleve a cabo no solo de manera esporádica ante, por ejemplo, las efemérides. Así lo defiende MJ comentando: “por ejemplo el Día de la Paz o el Día de la Diversidad ¿no? se trabajan solamente un día, no es algo que se trabaje de manera continua”.

Desde un punto de vista propio, se cree que las entrevistadas inciden en este aspecto de los temas transversales, puesto que piensan que se prioriza más en asignaturas que tienen que ver con lo memorístico y se dejan de lado aspectos que tienen que ver con la diversidad, con el respeto, con la paz, con la democracia, etcétera.

La siguiente cuestión, tiene que ver con la formación que recibe el profesorado y con los recursos con los que este cuenta. De la mano de las protagonistas se pone en relieve que no existe la formación suficiente, ni los recursos adecuados para atender a la diversidad del aula y que se necesita de una formación permanente.

(...) pienso que no existe, primero, ni suficientes docentes y, segundo, que no existe tampoco una formación y con formación me refiero a una formación que sea permanente. Porque si yo me he formado en la carrera, en un año determinado, durante un tiempo determinado, y sigo ejerciendo mi profesión, después de eso y no me vuelvo a formar, pues sigo con la misma formación inicial (MJ).

Las entrevistadas destacan que hay que seguir formándose y reciclándose como docentes y hacen mención a los cursos que se realizan una vez se ha finalizado la carrera con el objetivo de obtener un beneficio como es el caso de los cursos de formación para conseguir más puntos en las oposiciones (méritos) o los cursos del CEP que dotan de mayor prestigio y puntuación a los funcionarios/as. No

obstante, también, destacan que en estos cursos no se aprende realmente, ya que el contenido de los mismos no está adecuado ni contextualizado a la realidad que posee cada profesor o profesora dentro de su aula.

Para continuar, cuando se cuestiona por la presencia de la enseñanza tradicional dentro del aula, todas las informantes coinciden en la idea de que esta metodología tradicional no beneficia ni al alumnado de origen, ni al alumnado inmigrante, ya que no resulta motivadora, ni implica al/a la estudiante como persona activa. Según MJ: “yo utilizaría más bien metodologías activas o inclusivas que dieran lugar a que el alumnado se relacionase entre ellos. Por ejemplo, una técnica que funciona muy bien es el aprendizaje cooperativo”. Con ello, de nuevo se refleja la formación que han recibido las participantes durante el Grado, ya sea de la mención de Educación Especial, ya sea de la mención de Lengua Extranjera, puesto que todas coinciden en que enseñanza tradicional debe ser abandonada y apuestan por la implantación de metodologías activas e inclusivas.

Dimensión 3: Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad

El primer interrogante de esta dimensión, tiene que ver con la formación que han recibido desde el Grado para atender a la diversidad, en otras palabras, si aprecian que están preparadas (cuentan con las estrategias) para tener un aula diversa. Las informantes indican que no, señalando la necesidad de volver a formarse respecto a la atención a la diversidad y mencionando la poca base que se ofrece desde la carrera para ello. No obstante, una de las entrevistadas apunta que, desde la mención de Educación Especial, se ha incidido mucho en la atención del alumnado NEAE y NEE, pero no tanto en la del alumnado culturalmente diverso, aunque, también, se ha mencionado a este.

Sí que hemos hablado del alumno inmigrante, pero tampoco nos han enseñado estrategias específicas concretas para atender a este tipo de alumnado, sino que nos han enseñado pues estrategias para atender a la diversidad en general en la que incluimos pues a este alumnado (L).

Este dato se relaciona con lo que se propone desde el Plan de Estudios para la mención de Educación Especial, con las asignaturas que se asocian a esta mención, pues tienen que ver con la identificación evaluación e intervención de las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo, es decir, en las NEAE del alumnado y no se propone una asignatura específica para la atención del alumnado

culturalmente diverso, de ahí que las protagonistas perciban que no han recibido una suficiente formación en Educación Intercultural.

En la siguiente cuestión, cuando se pregunta por los retos que plantea la presencia en las aulas de alumnado culturalmente diverso. Según T: “el reto primordial que hay hoy día en las aulas es atender a la diversidad y tener una buena formación de base para responder y dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado”. En la conversación, también, surgen cuestiones como la educación inclusiva y la atención de grupos de alumnos/as vulnerables (las estudiantes mencionan al grupo NEAE y alumnado inmigrante). Con estas ideas, se aprecia que las egresadas comprenden que existe un colectivo de estudiantes que requiere más atención por presentar una serie de características que les pueden llevar a ser excluidos o marginados y, por tanto, a estar en una situación de vulnerabilidad. Es por ello, por lo que señalan la idea de la Educación Inclusiva, porque esta se preocupa por atender a todo el alumnado y pone especial preocupación en el grupo de alumnos/as en situación de vulnerabilidad.

Ante la cuestión de: ¿piensan que el profesorado de Educación Primaria debe continuar formándose a lo largo de su vida como docentes o bastaría con lo aprendido durante el Grado? Todas las informantes coinciden en la idea de continuar formándose después de la carrera, concibiendo la tarea como un proceso y no como un producto final. Se muestran de acuerdo en que pueden surgir nuevas innovaciones, nuevos retos y otras formas de enseñar, para lo cual, deben prepararse. MJ apunta, en relación a la formación recibida desde el Grado: “4 años de formación no son nada para la cantidad de años que vamos a ejercer como docentes”. Y, es que, desde una perspectiva propia, la docencia, al igual que la medicina o la abogacía son profesiones que precisan de una formación permanente, unida a la transformación de la sociedad, relacionada con los cambios de leyes y con la aparición de nuevos métodos y estrategias. Cuando se finaliza el Grado de Educación Primaria, por tanto, no se finaliza la formación, sino que esta debe ir cumplimentándose con la experiencia profesional, cursos de formación, comparto de opiniones con otros profesionales, realización de otros estudios... Solo, de esta manera se estará aportando una respuesta educativa actualizada y contextualizada a la realidad del aula.

Ahora bien, ¿continuar formándose después de haber terminado la carrera es fácil y accesible para todo el profesorado? Las egresadas aportan una respuesta negativa, incidiendo en varios impedimentos que dificultan y hacen inaccesible esta formación a la totalidad del profesorado, del mismo modo, se muestran ágiles a la hora de aportar alternativas y soluciones. Destacan varios

factores que dificultan esta formación permanente; el nivel económico de cada individuo, la falta de tiempo y la existencia de barreras que dificultan el acceso a personas con algún tipo de NEAE. Según MJ: “hay que continuar formándose, pero que esto sea accesible, pues lo pongo en duda, porque para todo en esta vida hace falta dinero, entonces esta formación fuera del grado dependerá del nivel socioeconómico que tú tengas”. Y, de la mano de T, que presenta una Discapacidad Visual, se muestra que ciertos cursos no han sido accesibles para ella y eso que se proponían desde el Grado, como el curso de Normativa APA. Ella, destaca que la mayoría de cursos que ha recibido han estado, mayoritariamente, dirigidos a personas videntes, al emplear una dinámica visual (explicación oral y pantalla digital). Además, a lo largo de la entrevista, surge la cuestión de la motivación y las ganas del profesorado por continuar formándose, aspecto que puede resultar, también, un impedimento si el/la docente muestra falta de voluntad.

Como propuestas para aumentar y mejorar la formación del profesorado en Educación Intercultural las entrevistadas proponen: formación inicial más enfocada en el tema de la diversidad cultural, formación desde los propios centros educativos y una motivación por parte del profesorado. L indica: “una idea podría ser que el centro educativo estableciese un curso de formación para todo el profesorado contextualizado en la realidad del centro educativo”. MJ añade: “yo pienso que desde la carrera debería hacerse más hincapié en contenidos de educación intercultural y sobre todo desde una perspectiva práctica en lugar de tantos contenidos teóricos”. L apunta: “también, estaríamos hablando pues de las ganas que tenga el profesorado por formarse, porque pueden seguir formándose individualmente aparte de los cursos que ofrece el centro”.

Todas estas ideas son posibles propuestas de mejora respecto a la formación del profesorado en Educación Intercultural y pueden ser interesantes de señalar en vistas a lograr un cambio y un progreso en el ámbito educativo respecto a la educación en la interculturalidad.

Para finalizar, cuando se cuestiona: ¿En qué temas concretos creen que necesitan aumentar su formación para atender adecuadamente al alumnado culturalmente diverso? Las graduadas indican el idioma, así como, estrategias alternativas que ayuden a establecer una comunicación de base y un vínculo con el alumnado. Una de las informantes señala que “sí que debería tener al menos una base de estos idiomas para poder comunicarse con el alumnado con frases sencillas” (L), rechazando la idea de que cada docente deba aprender de manera exhaustiva el idioma de cada alumno diverso culturalmente que posee en el aula, puesto para ello, como indica MJ se necesita, además de tiempo y dinero, capacidad. En cuanto a las estrategias para la comunicación con este alumnado, T destaca:

“alguna estrategia tiene que haber para favorecer la comunicación con este tipo de alumnado lo que pasa que desde la carrera sí que es verdad que no se nos ha facilitado este tipo de estrategias”. Pero, MD contradice esta afirmación, al haber cursado la mención de AICLE, puesto que sí le han enseñado los modos de abordar esta situación de comunicación con un alumnado diverso culturalmente. Ante ello, L señala: “es que cuestiones de este tipo que afectan a todos los docentes deberían estar en el plan de estudio de la Universidad” y, posteriormente, añade que el tema de primeros auxilios, supervivencia y ayuda debería formar parte, también, de la formación inicial que recibe el profesorado.

Recapitulando, según las entrevistadas se necesita una buena formación inicial, así como, permanente, para atender a la diversidad cultural del aula.

8. CONCLUSIONES Y LÍNEA PROSPECTIVA

8.1 Conclusiones

Especialmente, a lo largo de este Trabajo Final de Grado, se ha dado recorrido desde el concepto de cultura, hasta la formación del profesorado en Educación Intercultural. En suma, se ha estudiado un contexto cercano, la Universidad de Cádiz y el Grado de Educación Primaria que esta ofrece. Además, se ha dado voz al alumnado del mismo y con ello se ha podido conocer sus opiniones, valoraciones y sugerencias de mejora respecto al Plan de Estudios del Grado, así como, se ha tenido la oportunidad de sacar a la luz sus actitudes ante la diversidad, sus pensamientos acerca del sistema educativo actual y sus reflexiones sobre la formación del profesorado para atender a la diversidad cultural, entre otras cuestiones. Pues, todo ello, se ha realizado con el objetivo de conocer más una realidad próxima y que preocupa desde el ámbito educativo, como es la formación del profesorado para educar en contextos interculturales. Ante ello, cabe mencionar que con este estudio no se pretende generalizar en ningún caso, pero sí ofrecer una serie de nociones para comprender mejor en qué situación se encuentra el objeto de estudio: Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz en relación con la Educación Intercultural.

Ante esto y con la puesta en marcha de este estudio, se puede afirmar que se han abordado los cuatro objetivos específicos que se proponían para la investigación y que, a continuación, recordamos.

- ✓ O.E.1 Conocer el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz.
- ✓ O.E.2 Analizar este plan de estudios respecto a la educación en la interculturalidad.

Ambos objetivos se han conseguido llevando a cabo un análisis documental del propio Plan de Estudios y preguntando al propio alumnado del Grado vía cuestionarios y entrevista grupal. Con esta actuación se ha podido afirmar que, de todas las materias obligatorias, únicamente en la asignatura de Condiciones institucionales de la práctica educativa (1º curso) se aborda la temática de la interculturalidad, aunque de manera muy puntual y no en profundidad. No obstante, gracias a la participación de los y las informantes, se ha podido conocer que otras asignaturas como Tutoría y Familia, Historia de la Educación y Sociología abordan, también, de manera indirecta, algunos aspectos que tienen que ver con la dimensión de la interculturalidad. De estas respuestas se puede extraer la existencia de una transversalidad de temas como la inmigración, interculturalidad, la globalización, etc., en ciertas de las asignaturas del Grado.

En suma, se aprovecha para preguntar a los y las estudiantes de 1º y a los y las egresadas si creen conveniente incluir en este Plan de Estudios la Educación Intercultural como asignatura específica y del total de participantes, 82, solo 6 personas niegan que debería incluirse. El resto destaca la relevancia de la temática para fomentar la empatía y la tolerancia en el alumnado, la sociedad globalizada e intercultural en la que vivimos, la diversidad en las aulas y la inmigración, entre otras cuestiones.

- ✓ O.E.3 Estudiar si el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz con mención en Educación Especial posee el mismo grado de formación respecto a la educación en la interculturalidad que el/la estudiante que ha cursado otras especialidades.

Gracias a las respuestas obtenidas en los cuestionarios y en el grupo focal, se puede comentar que los y las egresadas con mención en Educación Especial no poseen el mismo grado de formación respecto a la educación en la interculturalidad que el/la estudiante que ha cursado otras especialidades, así, lo señalan las mismas informantes en la entrevista. Una de ellas, que ha cursado la mención de Lengua Extranjera-AICLE, presenta ideas inclusivas, es consciente de que hay que realizar adaptaciones para el alumnado, propone la presencia del apoyo dentro del aula y no ha cursado ninguna asignatura que tenga que ver, directamente, con la Educación Especial. Esto conlleva a pensar/plantearse que, desde el Grado, la atención a la diversidad ha sido tratada de manera transversal. Esta misma egresada, apunta estrategias como la inmersión lingüística para atender a la diversidad cultural del aula y es un modo de abordar la enseñanza que las graduadas con mención en Educación Especial desconocían. Así lo señala T: “claro, pero yo pienso que esto no debería enseñarse solo en la mención de Lengua Extranjera, porque yo que he cursado la mención de Educación Especial no voy a contar con la misma formación que has recibido tú y viceversa”.



O.E.4 Comparar el grado de formación del/de la estudiante del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz del primer curso (curso 2021), con la formación de los/as estudiantes que acaban de finalizar la carrera (curso 2020).

Al realizar esta comparativa, y tomando como referencia los datos obtenidos en los cuestionarios, se puede afirmar que tanto el grupo de estudiantes, como el de egresados/as, presenta una actitud positiva hacia la diversidad. En suma, ambos grupos de informantes reconocen la diversidad no como una discapacidad o como una NEAE, sino que entienden que cada alumno/a presenta unas características particulares, independientemente, de si presenta o no una NEAE o NEE. Estos datos resultan llamativos, porque el alumnado de 1º aún no ha cursado ninguna asignatura que tenga que ver con la Educación Especial.

Una vez reflejado que se ha dado recorrido a los objetivos de partida, se desea culminar con una serie de pensamientos y reflexiones. Tal y como señala Tuts (2007), el modelo de sociedad monocultural es un concepto que ha quedado obsoleto. Actualmente, y debido a la globalización y los flujos migratorios, ya no existe una cultura dominante, sino una multiculturalidad que traspasa los muros de la escuela y se introduce de lleno en las aulas. En este sentido, “el intercambio entre las culturas es necesario e inevitable” (García Gómez y Arroyo, 2014, p. 128).

De la mano de Goenechea (2008) se entiende que:

La Universidad, y en especial las Facultades de Educación, deben implicarse necesariamente en la construcción de una formación más adaptada a la realidad multicultural que actualmente caracteriza las aulas españolas. Es un tema que merece una atención suficiente en la formación inicial de los docentes, dado que en las escuelas nos jugamos en buena medida la posibilidad de construir entre todos una sociedad cohesionada y al mismo tiempo diversa. (p. 133)

No obstante, como se ha mostrado en este estudio, existe una optatividad y/o una ausencia de materias para la atención a la diversidad en el aula y para educar en contextos multiculturales en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz, en el caso que se aborda, que conlleva a que el profesorado no esté preparado para afrontar los retos de la educación actual. Así, como indican Rubio et al. (2019), si cursar materias que tienen que ver con la interculturalidad sigue siendo opcional, solo un grupo de futuros docentes (aquellos/as más sensibilizados/as y motivados/as) estarán preparados y preparadas para trabajar en contextos educativos diversos culturalmente y no la totalidad del futuro profesorado, pedagogos/as y educadores/as sociales que desempeñarán sus funciones profesionales.

Ahora bien, se estima oportuno añadir dos reflexiones personales, que han sido extraídas a lo largo del desarrollo de la investigación y a raíz de la búsqueda de literatura específica. Por un lado, cabe comentar que “la educación intercultural nos ayuda en el camino hacia la inclusión” (Arroyo, 2017, p. 155). Esta Educación conlleva a aceptar al alumnado independientemente de sus características, entendiendo que todos y todas tienen las mismas oportunidades para aprender y para poder recibir una enseñanza equitativa y de calidad. Por otro lado, tal y como plantean Peñalva y Soriano (2010) la formación intercultural no puede centrarse exclusivamente en el profesorado sino que debe enfocarse en toda la comunidad educativa (profesorado, familia, alumnado, voluntariado, equipo directivo, personal de limpieza....) desde un enfoque democrático e inclusivo. Con lo cual, se aprovecha este espacio para animar a toda la comunidad a aportar su “granito de arena” para poder dar la mejor respuesta a la diversidad del aula.

8.2 Línea prospectiva

Esta investigación se ha llevado a cabo en un tiempo límite y es por ello que no se ha contado con todos los participantes que se esperaban (el objetivo era cuestionar a 200 personas). No obstante, los resultados obtenidos resultan de interés, no como se ha comentado anteriormente para generalizar, sino para acercar la visión del futuro y actual docente sobre el Plan de Estudios que ofrece la Universidad de Cádiz para el Grado de Primaria y sobre sus creencias y actitudes ante la diversidad cultural. Ante ello, se dota de relevancia a estas voces, por el hecho de que son estas mismas las que hoy y mañana estarán presente en las aulas, con el alumnado, enseñando, conociendo sus historias, sus culturas, sus procedencias, así como sus gustos y preferencias. Son y serán los y las principales responsables de educar en valores positivos al alumnado, así como, de animar al resto de la comunidad educativa para atender a la diversidad desde una óptica inclusiva. Con lo cual, ante esta responsabilidad, qué menos que reciban una formación inicial y permanente de calidad, que pueda ofrecerle las estrategias, claves, metodologías, visiones, etc., necesarias o factibles para responder al reto de la diversidad.

Como visión hacia el futuro, se apuesta por ampliar la muestra seleccionada hacia el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz y por estudiar el Plan de Estudios que se propone para el mismos. Todo ello, con el objetivo de comparar la formación que recibe el alumnado del Grado de Primaria y de Infantil, puesto que se entiende que el profesorado que se forma para educar en estas etapas educativas juega un papel imprescindible, asentando la base de futuros conocimientos en el alumnado y formando al mismo desde sus edades más tempranas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abalde, E. y Muñoz-Cantero, J. M. (1992). *Metodología cuantitativa vs. cualitativa*. Universidad de la Coruña. <http://hdl.handle.net/2183/8536>
- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea-Books.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante grupos focales. *La Sociología en sus escenarios*, (6).
- Álvarez Viera, P. A. (2018). Ética e investigación. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 122-149.
- Aparicio, A., Palacios, W. D., Martínez, A. M., Ángel, I., Verduzco, C. y Retana, E. (2008). *El cuestionario. Métodos de Investigación Avanzada*. <https://docplayer.es/8603292-El-cuestionario-el-cuestionario-metodos-de-investigacion-avanzada.html>
- Arroyo, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2).
- Bernabé, M. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos* 1(11), 67-76.
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. SÍNTESIS, S.A.
- Buendía, L., Colás, M. P. y Hernández Pina, F. (2003). La investigación por encuesta. *Métodos de investigación en psicopedagogía*, 119-155.
- Calatayud, M. A. (2006). Formación en educación intercultural: la voz del profesorado. *Aula abierta*, (88), 73-84.
- Carrasco Macías, M. J. y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 75-98.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Cernadas, F. X., Santos Rego, M. Á. y Lorenzo Moledo, M. D. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 570-570. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19(33), 229-247.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, (19), 191-213.
- Domínguez, M. C. (2006). Formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 95-106.
- Escámez, J. (2002). Educación intercultural. *Glosario para una sociedad intercultural*, 132-139.
- Escarbajal, A. (2011). Hacia la educación intercultural. *Revista interuniversitaria*, (18), 131-148.
- Fink, A. (2003). *The survey handbook*. Sage.
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <https://core.ac.uk/download/pdf/43554789.pdf>

- Fowler, F. (2013). *Survey Research Methods*. Sage.
- García-Cano, M., Márquez Lepe, E. y Agrela, B. (2008). Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural. *Papers. Revista de Sociología*, 89, 147-167.
- García Fernández, J. A. y Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer España, S.A.
- García Gómez, L. y Arroyo, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(2), 127-142.
- García Muñoz, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Centro Universitario Santa Ana. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México*, 5-8.
- Goenechea, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural? *Revista española de pedagogía*, 239, 119-136.
- Guerrero, M. A. (2016). *La investigación cualitativa*. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3645>
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGrawHill.
- Hueso, A. y Cascant i Sempere, M. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. *Cuadernos docentes en procesos de desarrollo*, 1, 1-80.
- Iñiguez, L. y Vitores, A. (2004). *Entrevista grupal. Curso de Investigación Cualitativa: fundamentos, técnicas y método*. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/02/zentrevista_grupal.pdf
- Jordán, J. A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 8-31.
- Leiva, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas/Intercultural Education today: pedagogical reflections and perspectives. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29.
- López Gómez, E. y Pérez Navío, E. (2013). Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 32-42.
- Maxwell, J. A. (2013). *A Model for Qualitative Research Design. Qualitative Research Design: An Interactive Approach (1-21)*. SAGE Publications, Inc.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson.
- Medina, A. y Domínguez, C. (1999). Formación del profesorado: aprendizaje profesional en contextos interculturales. *XXI, Revista de Educación*, 1, 69-97.

- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (44), 1-30.
- Merino, D. y Ruíz Román, C. (2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula abierta*, (86), 185-203.
- Muntaner, J. (2014). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Universitat de Illes Balears. La palma*.
- Noreña-Peña, A. L., Acaraz-Moreno, N. A., Guillermo, J. y Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas (2021). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7, 18 de enero de 2021, 2-223.
<https://www.adideandalucia.es/normas/ordenes/Orden15enero2021EducacionPrimaria.pdf>
- Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rubio, M., Martínez Chicón, R. y Olmos Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 337-350. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>
- Silveira, D. S., Colomé, C. L., Heck, T., Nunes da Silva, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de educación*, 343, 35-54.
- Ugalde, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187.
- Universidad de Cádiz. (2016). *Memoria del título de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Cádiz*.
<https://educacion.uca.es/wp-content/uploads/2017/11/Memoria-Grado-Ed.-Primaria.-Formato-Facultad.pdf?u>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. Procesos. *Revista Ecuatoriana de Historia*, 12, 119-128.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/3310>

Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34.

10. ANEXOS

ANEXO I

Tabla 1

Resumen de objetivos y competencias del Plan de Estudios de Grado en Educación Primaria de la Universidad de Cádiz (2016) (elaboración propia).

Objetivos generales del título
1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.
12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos

ANEXO II

Tabla 1

Borrador inicial del cuestionario EEI (Estudiantes Educación Intercultural).

Borrador cuestionario EEI
<p>Dimensión 1: perfil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad 2. Grado 3. Curso 4. Grupo 5. Formación anterior al Grado. 6. Sexo 7. Edad 8. ¿Por qué motivo eligió el grado? Vocación, salida profesional, recomendación, por la nota de corte. <p>Dimensión 2: Plan de estudios</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Está de acuerdo en la organización del Plan de estudios para el Grado? 10. En caso afirmativo, justifique la respuesta. 11. En caso negativo, ¿qué propuesta de mejora sugiere? (incluir/eliminar asignaturas, aumentar/disminuir el número de créditos de ciertas asignaturas...) 12. Este Plan de Estudios no incluye la Educación Intercultural como asignatura específica, ¿cree que debería hacerlo? Justifique su respuesta. 13. Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial como optativa, ¿está usted de acuerdo? <p>Dimensión 3: Actitud ante la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Concibe usted que todos los alumnos y alumnas son iguales? 15. ¿Cree usted que todo el alumnado debe recibir la misma educación? Justifique su respuesta. 16. ¿Valora usted la diversidad (diferentes sexos, culturas, procedencias, características, capacidades, etc.) como algo positivo o negativo? 17. ¿Dónde situaría a un alumno procedente de otra cultura y país que acaba de llegar al centro? Aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria con apoyos en periodos variables, aula diferenciada. 18. Como futuro/a docente, ante la llegada al aula de un alumno inmigrante a su aula, ¿introduciría cambios en su forma de enseñar? 19. ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? 20. Actualmente, ¿piensa usted que estaría preparado/a para afrontar y dar una respuesta adecuada a la diversidad del aula? 21. ¿Cree que al finalizar la carrera estará más preparado/a para atender a la diversidad dentro del aula? 22. ¿Piensa usted que es conveniente que se forme más al profesorado respecto a la atención a la diversidad?

Tabla 2

Borrador inicial del cuestionario PEI (Profesorado Educación Intercultural).

Borrador cuestionario PEI
<p>Dimensión 1: perfil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad 2. Grado 3. Curso 4. Grupo 5. Mención: Educación Física, Educación Especial, Enseñanza a través de proyectos integrados, Lengua Extranjera-AICLE y Educación Musical 6. Sexo 7. Edad <p>Dimensión 2: Plan de Estudios</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Está de acuerdo en la organización del Plan de estudios para el Grado? 10. En caso afirmativo, justifique la respuesta. 11. En caso negativo, ¿qué propuesta de mejora sugiere? (incluir/eliminar asignaturas, aumentar/disminuir el número de créditos de ciertas asignaturas...) 12. Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial como optativas, ¿está usted de acuerdo? 13. Este Plan de Estudios no incluye la Educación Intercultural como asignatura específica, ¿cree que debería hacerlo? Justifique su respuesta. <p>Dimensión 3: Actitud ante la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Concibe usted que todos los alumnos y alumnas son iguales? 15. ¿Cree usted que todo el alumnado debe recibir la misma educación? Justifique su respuesta. 16. ¿Valora usted la diversidad (diferentes sexos, culturas, procedencias, características, capacidades, etc.) como algo positivo o negativo? 17. ¿Dónde situaría a un alumno procedente de otra cultura y país que acaba de llegar al centro? Aula ordinaria a tiempo completo, aula ordinaria con apoyos en periodos variables, aula diferenciada. 18. Como docente de Educación Primaria, ante la llegada al aula de un alumno inmigrante a su aula, ¿introduciría cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje? 19. ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? 20. Actualmente, ¿piensa usted que estaría preparado/a para afrontar y dar una respuesta adecuada a la diversidad del aula? <p>Dimensión 4: formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 21. ¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el grado, respecto a la atención a la diversidad? insuficiente/suficiente/buena/notable/sobresaliente 22. ¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el grado, y más concretamente, en Educación Intercultural? insuficiente/suficiente/buena/notable/sobresaliente 24. Según su punto de vista, ¿la formación inicial del profesorado debe incluir educación para atender a la diversidad como materia obligatoria? 25. Según su opinión, ¿la formación inicial del profesorado debe introducir la Educación Intercultural como materia obligatoria? 26. Tras haber realizado el Grado, como profesor/a ¿considera que está preparado/a para responder a los desafíos de la Educación Intercultural? 27. ¿Piensa usted que es conveniente que se forme más al profesorado respecto a la atención a la diversidad desde el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz? 28. Tras haber realizado la carrera, ¿cree usted conveniente seguir formándose para poder responder a la diversidad cultural y, en general, del aula? (Formación permanente) <p>Dimensión 5: objetivos y competencias adquiridas respecto a la interculturalidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. ¿Cree usted que ha superado el objetivo general: Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües? 30. ¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales? 31. ¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: multiculturalidad e interculturalidad?

Tabla 3

Borrador inicial de la entrevista grupal.

Borrador entrevista grupal
<p>Datos de los/as informantes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Universidad 2. Grado 3. Curso 4. Grupo 5. Mención: Educación Física, Educación Especial, Enseñanza a través de proyectos integrados, Lengua Extranjera-AICLE y Educación Musical 6. Sexo 7. Edad <p>Dimensión 1: Actitud ante la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Conciben ustedes que todos los alumnos y alumnas son iguales y que por tanto deben recibir la misma educación (mismos contenidos, mediante el empleo de las mismas metodologías por parte del profesorado, mismas formas de implicarse en el aprendizaje...)? 9. ¿Están de acuerdo en que se incluya a todo el alumnado en el aula ordinaria o creen conveniente establecer aulas paralelas para atender a las necesidades del alumnado (Aula Específica, Aulas ATAL, Aula de Apoyo a la Integración...)? 10. ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos? ¿Por qué? 11. ¿Valoran la bilingüedad u observan las otras lenguas como un impedimento? 12. Según sus puntos de vista, ¿qué implicaría acoger a todo el alumnado en un mismo centro y aula ordinaria?, ¿de qué manera afectaría o beneficiaría al profesorado? <p>Dimensión 2: Sistema educativo actual y modos de enseñanza</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. ¿Qué opinan respecto al sistema educativo actual? ¿Creen ustedes que está preparado para atender a la diversidad (diferentes sexos, culturas, procedencias, características, capacidades, etc.)? ¿Dota de los recursos suficientes para poder atenderla? 14. Y el profesorado de Educación Primaria, en general, ¿cuenta con la formación, los medios y recursos necesarios para poder atender a la diversidad? 15. ¿Creen que la enseñanza tradicional (explicación oral por parte del profesorado y libro de texto) contribuye a la inclusión de todo el alumnado? <p>Dimensión 3: formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. ¿Serían capaces de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula diversa, con alumnos procedentes de otras culturas? ¿Creen que cuentan con las estrategias necesarias (conocimiento de otras experiencias, de metodologías innovadoras, ayuda de profesionales...)? 17. ¿Piensan que el profesorado de Educación Primaria debe continuar formándose a lo largo de su vida como docentes o bastaría con lo aprendido durante el Grado? 18. ¿Creen ustedes que continuar formándose después de haber terminado la carrera es fácil y accesible para todo el profesorado? 19. ¿De qué manera se podría aumentar y mejorar la formación del profesorado en Educación Intercultural? 20. ¿Desean aportar alguna otra cuestión o comentario?

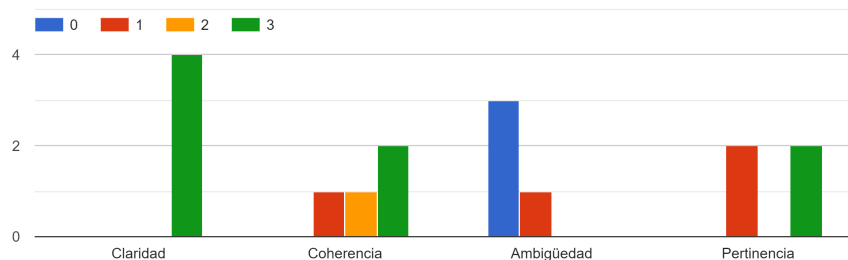
ANEXO III

Resultados obtenidos en la validación del cuestionario EEI

Figura 1

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 1.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 1, indique el grado de...



Aclaraciones y/o sugerencias de mejora para los ítems. 4 respuestas.

No es coherente que pida la selección del Grado y Universidad, porque debe ser Primaria y Universidad de Cádiz. Borra las preguntas o ponlas ya seleccionadas.

Quitaría lo de edad más de 30.

Modificaría las edades, pondría intervalos.

Quien tenga 19 años no puede contestar.

Las preguntas 1 y 2 podrían obviarse.

Grado y universidad las obviaría.

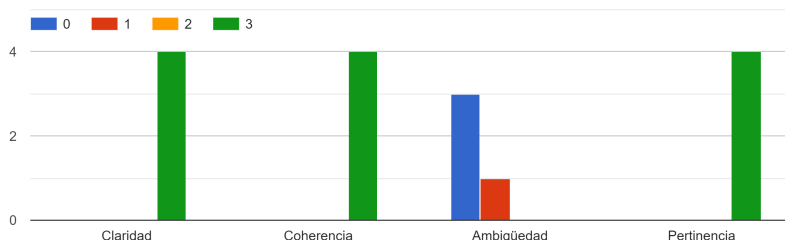
Rectificar la edad.

Si el objetivo de la investigación es conocer la formación que recibe el alumnado de EP en la universidad de Cádiz, no entiendo porque preguntas en qué universidad estudia, con ese objetivo he interpretado que tu muestra se limita solo a alumnado de la universidad de Cádiz, lo mismo ocurre con el grado infantil o primaria, porque si te contestan que estudian en otra universidad y educación infantil, entiendo que ese cuestionario no te sirve, no lo vas a utilizar porque se escapa de tu objetivo. Ahora bien, si tu intención es hacer un muestreo aleatorio y establecer comparaciones entre unas universidades y otras si veo bien formulada las dos primeras preguntas y quizás lo que este ambiguo sea el objetivo.

Figura 2

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 2.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 2, indique el grado de...



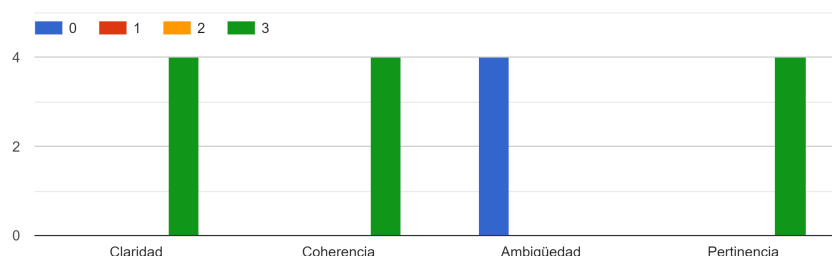
Aclaraciones y/o sugerencias de mejora para los ítems. 1 respuesta.

En la Pregunta 13 das por hecho que a todas las personas a las que les preguntes saben que en la Mención de educación especial se abordan temas relacionados con la interculturalidad y no necesariamente pueden saberlo, creo que sería oportuno que lo dejaras claro en la pregunta. Desde mi experiencia en educación infantil, que cursé la mención de educación inclusiva, realmente no tratamos el tema de la interculturalidad nos centramos en otras cosas porque creo que también está muy relacionado con lo que cada docente decide luego dar en sus clases, quizás sería interesante formular alguna pregunta en ese sentido.

Figura 3

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 3.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 2, indique el grado de...



Aclaraciones y/o sugerencias de mejora para los ítems. 2 respuestas.

No pondría entre paréntesis los tipos de diversidad, puede condicionar la respuesta.

Podrías preguntar por las aulas ATAL.

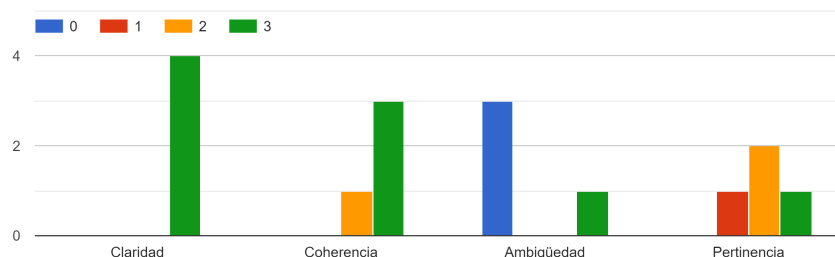
Me parece muy adecuada esta dimensión, solo he echado en falta preguntar sobre las ATAL, si las conocen y qué opinan sobre ello, este tema es polémico y sería interesante tratarlo, también podrías preguntar por recursos o propuestas que conozcan o que utilizarían para abordar la interculturalidad en las aulas.

Resultados obtenidos en la validación del cuestionario PEI

Figura 1

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 1.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 1, indique el grado de...



Aclaraciones y/o sugerencias de mejora para los ítems. 4 respuestas.

Cambiaría en la pregunta 5 sexo por género. Además, hay una cosa que no me llega a cuadrar mucho, concretamente la pregunta 1, si el objetivo principal es "conocer la formación que recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz para educar en la interculturalidad" es raro preguntar sobre en qué universidad estudió, creo que te interesarían estudiantes de la Universidad de Cádiz sobre todo ¿no?

Los intervalos de edad no recogen todas las edades.

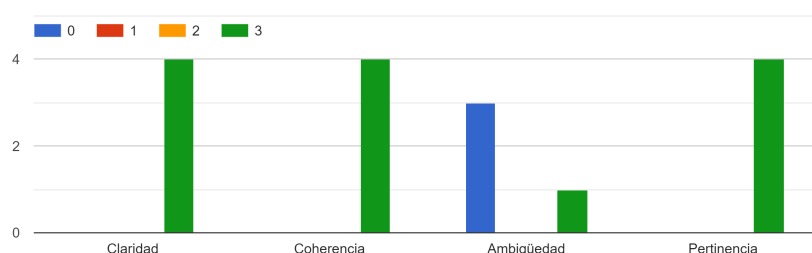
Podrías poner en sexo prefiero no contestar.

Modificaría las edades. Las preguntas 1 y 2 podrían obviarse.

Figura 2

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 2.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 2, indique el grado de...



Aclaraciones y/o sugerencias de mejora para los ítems. 1 respuesta.

Creo que sería una buena opción añadir una pregunta sobre si conoce el propio plan de estudios. En la pregunta número 12, cuando se pregunta si creen que las asignaturas como atención a la diversidad deberían ser obligatorias, en infantil teníamos varias asignaturas de ATD obligatorias, no sé en Educación Primaria. Ya otra cosa sería la mención que sí es más especializada. Aunque no se recoja en el plan de estudios ¿quizás se hayan tratado algunos aspectos en asignaturas como psicología? Tal y como está formulada parece que no se ve nada en ningún momento de ATD. Además para centrar un poco más la dimensión y las preguntas que contiene se podría denominar: Plan de Estudios de la Universidad de Cádiz.

Figura 3

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 3.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 3, indique el grado de...

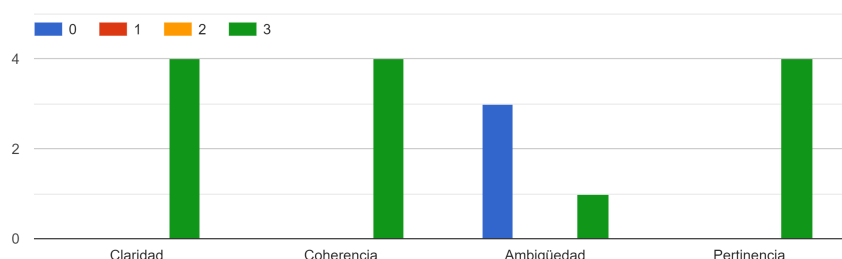
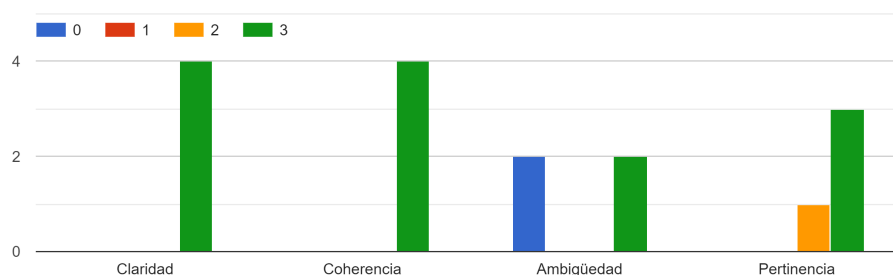


Figura 4

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 4.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 4, indique el grado de...



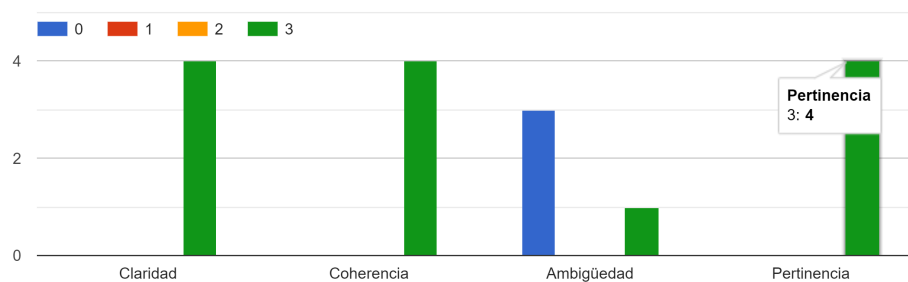
Aclaraciones y/o sugerencias de mejora para los ítems. 2 respuestas.

La dimensión 3 y 4 me parecen correctas, en cambio como sugerencia, y de cara a establecer un mayor orden en las preguntas cambiaría el orden de las dimensiones 3 y 4, en este sentido pondría primero la 4 porque sigue hablando de la propia formación y después la dimensión 3 que ya es más personal del propio informante. Podrías poner alguna respuesta abierta para justificar el sí y no.

Figura 5

Resumen de resultados obtenidos en la valoración por parte de los informantes de la dimensión 5.

Después de leer las cuestiones de la dimensión 5, indique el grado de...



ANEXO IV

Tabla 1

Documento informativo para los y las informantes del grupo focal (elaboración propia).

Documento informativo

En este texto se le invita a participar, de forma anónima y voluntaria, en la investigación titulada: ¿QUÉ FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL RECIBE EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ? Que está elaborada y dirigida por la estudiante e investigadora Mónica Regla Rodríguez Benítez. Esta investigación se promueve desde la Universidad de Cádiz y, más específicamente, desde el Máster Universitario en Investigación Educativa para el Desarrollo Profesional del Docente.

A continuación, lea con atención las siguientes preguntas y deje claro su consentimiento de participación o, por el contrario, su rechazo. Recuerde, en este sentido, que su participación es voluntaria.

1. ¿Cuál es el objetivo del estudio?

Conocer la formación que recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz para educar en la interculturalidad.

2. ¿Por qué ha sido elegido/a para participar en la investigación?

Porque pertenece/perteneció a una realidad que se desea estudiar (Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz).

Puesto que es/será profesor/a de Educación Primaria.

3. ¿Cómo participará en la investigación?

Aportando información mediante una entrevista en grupo/grupo focal, para lo cual deberá cumplimentar un consentimiento, que queda especificado más adelante. Ante ello, cabe comentar que los datos personales NO aparecerán (serán sustituidos), debido a que la participación será anónima. Tampoco se reflejarán datos que impliquen a otras personas. Recapitulando, lo que se desea es que aporte información general y personal sobre la dimensión objeto de estudio.

4. ¿Qué pasará si decide no participar en este estudio?

Al tratarse de una participación voluntaria, si estima oportuno NO tiene porqué implicarse. Lo único que debe hacer es completar el apartado de *Rechazo de la participación* y enviarlo a la dirección de correo que se le aportará.

5. ¿Hay intereses económicos en esta investigación?

No. La única motivación que existe en este estudio es conocer algo más la realidad educativa para su mejora e innovación.

Confidencialidad

Sus datos personales se tratarán con total confidencialidad por parte de la investigadora. Además, podrá acceder a la transcripción de la entrevista (si acepta que su voz sea grabada, se le enviará vía correo electrónico) y podrá corroborar los datos que ha aportado en la misma si así lo cree conveniente.

Consentimiento de participación

Título del Proyecto: ¿QUÉ FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL RECIBE EL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ?

Investigadora y responsable: Mónica Regla Rodríguez Benítez.

Yo, _____ he sido informado/a por la investigadora Mónica Regla Rodríguez Benítez y declaro que:

Se me ha facilitado un documento informativo sobre la información, que he leído y comprendido.
Sé que mi participación es voluntaria y anónima.
Soy consciente de que todos mis datos serán tratados confidencialmente.

Ante ello doy mi conformidad para participar en este estudio.

Rechazo de participación

Yo, _____, habiendo leído el documento informativo que se ha compartido conmigo sobre la investigación, rechazo el consentimiento de participación en el estudio que se me propone.

ANEXO V

Resultados obtenidos en el cuestionario EEI

Dimensión 1: Perfil del/de la estudiante

Figura 1

Dimensión 1. Pregunta 1. Universidad.

¿En qué universidad estudia?

42 respuestas

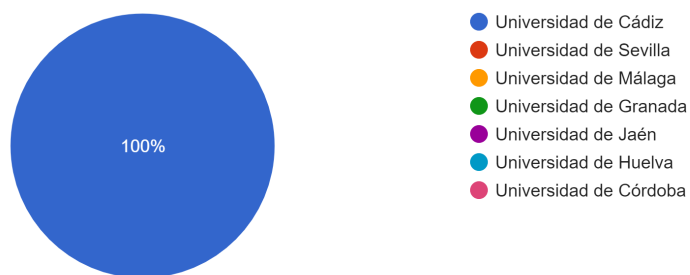


Figura 2

Dimensión 1. Pregunta 2. Grado.

¿Qué Grado estudia?

42 respuestas

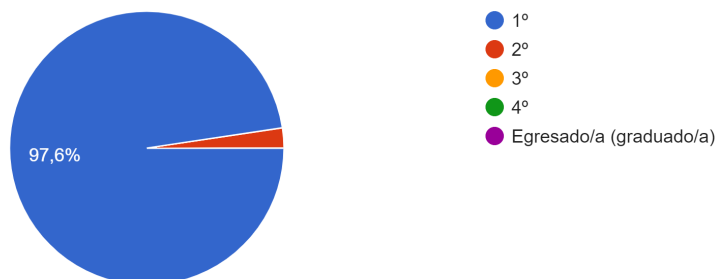


Figura 3

Dimensión 1. Pregunta 3. Curso.

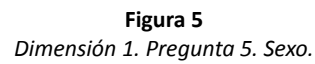
¿En qué curso se encuentra?

42 respuestas



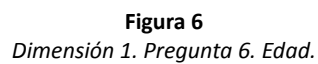
¿Cuál es su formación anterior al Grado?

42 respuestas



Indique su sexo

42 respuestas



Selezione su edad

42 respuestas

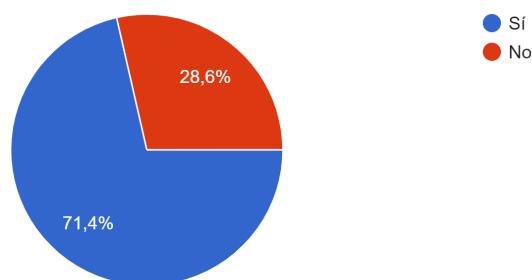


Dimensión 2: Plan de Estudios

Figura 7
Dimensión 2. Pregunta 1.

Hasta el momento, ¿ha trabajado usted el tema de la Educación Intercultural en alguna asignatura del Grado?

42 respuestas



Pregunta 2: En caso afirmativo, ¿en qué asignatura y qué contenidos han abordado? 28 respuestas.

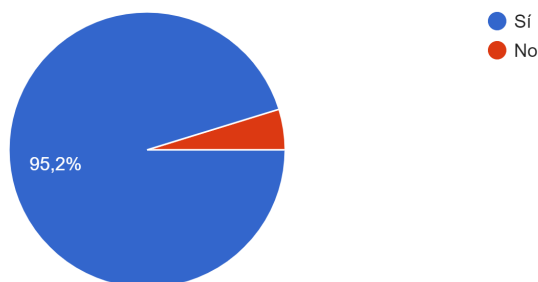
Condiciones institucionales de la práctica educativa
 Condiciones Institucionales de la Práctica educativa
 Condiciones Institucionales para la Práctica Educativa
 En Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa
 En la asignatura de Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa.
 Condiciones Institucionales para la Práctica Educativa.
 Historia de la Educación (Educación inclusiva)
 Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa (Globalización, centros en red e interculturalidad)
 En la asignatura de tutoría y familia y en condiciones institucionales para la práctica educativa. Por el hecho de esta haciendo una adaptación no curso todas las asignaturas.
 En la asignatura Condiciones Institucionales de la práctica educativa donde he conocido los principios que se dan en la interculturalidad.
 En condiciones institucionales de la práctica educativa. Hemos visto los principios de la educación intercultural, diferencias entre asimilación e integración...
 Condiciones institucionales de la práctica educativa
 Condiciones institucionales para la práctica educativa, se han abordado
 En la asignatura de condiciones institucionales de la práctica educativa
 Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa
 CIP y la educación intercultural en general
 Condiciones institucionales para la práctica educativa (diversidad de razas y culturas en el centro educativo y aula, procesos migratorios,...).
 En las asignaturas Condiciones Institucionales y en Tutoría y familia
 algunas cosas en Tutoría i familia y en Condiciones Institucionales
 CIP, diversidad
 sociología
 En Condiciones Institucionales para la Práctica Educativa. Se ha abordado la definición de Educación Intercultural y sus características.
 Lo hemos abordado en Condiciones Institucionales para la Práctica Educativa. Hemos visto que hoy en día lo más común es que en el aula tengamos alumnado procedente de cualquier parte del mundo y tenemos que colaborar para que su adaptación sea lo mejor posible, respetando en todos los momentos las costumbres de su origen.
 La he trabajado en Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa, mediante los tipos de culturas y debido a la inmigración
 Lo he visto en casi todas las asignaturas, pero de forma más profunda en Condiciones Institucionales de la Práctica Educativa (con la legislación de la LOMLOE, la Orden del 15 y la DUA), en Tutoría y Familia (responder a todas las necesidades del alumnado con el POAT), y en Didáctica del Desarrollo para las Habilidades Comunicativas (sobre todo centrándonos en el currículo).

Condiciones Institucionales para la práctica educativa
Sociología, Condición Institucional

Figura 8
Dimensión 2. Pregunta 3.

El Plan de Estudios que propone la Universidad de Cádiz para el Grado de Educación Primaria NO incluye la Educación Intercultural como asignatura específica, ¿cree que debería hacerlo?

42 respuestas



Pregunta 4: En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué? 33 respuestas.

Porque es enriquecedor

Son conocimientos que todos deberíamos tener, y más si estudiamos educación.

La realidad de otras culturas es muy diferente a la nuestra, por lo que es necesario tener estudios interculturales para lograr que nuestra aula sea un espacio seguro para ellos.

Favorecería bastante un conocimiento exhaustivo

Es algo que debemos conocer ya que vivimos en una sociedad intercultural

Es importante para nuestro futuro como docentes.

Porque es un tema bastante importante para la educación y la sociedad

Para promover en un futuro el respeto hacia la diversidad cultural y que si hay algún problema de discriminación saber pararlo.

Porque vivimos en una sociedad intercultural, por lo tanto, en los centro educativos también existe esta interculturalidad y deben formarnos como futuros docentes ante ello también.

Creo que una asignatura específica vendría bien para adentrarnos más en el tema ya que se dispone de poco tiempo para abordarlo. Aunque es un tema que se trabaja de modo implícito a lo largo de las asignaturas.

Porque permite una igualdad de oportunidad entre todas las culturas y una aceptación de la diversidad, evitando así el racismo que, por desgracia, cada vez está en auge.

Porque a lo largo de nuestra vida y como futuros docentes nos vamos a encontrar con personas de culturas distintas a las nuestras y considero importante la tolerancia, empatía, respeto...

Pienso que debería de estar presente en la educación de todos/as los niños/as.

Creo que como futuros docentes debemos conocer las diferentes culturas y sus costumbres. Esta asignatura nos ayudará a abrir la mente a nuevas formas de vivir.

Porque favorece la diversidad, el respeto y la comprensión hacia otras culturas

Considero que es importante que los futuros docentes tengan una buena formación sobre ese tema, entre otros.

Es algo necesario debido a que cada vez hay más migraciones y debería fomentarse la integración.

Porque en nuestra sociedad hay cada vez más diversidad cultural y este hecho también se traslada a los centros educativos y aula.

Es algo fundamental e imprescindible

Para aprender más sobre esto

Para fomentar la empatía y la inclusión, además de ampliar conocimientos y cultura

Por la cantidad de personas inmigrantes que residen en España

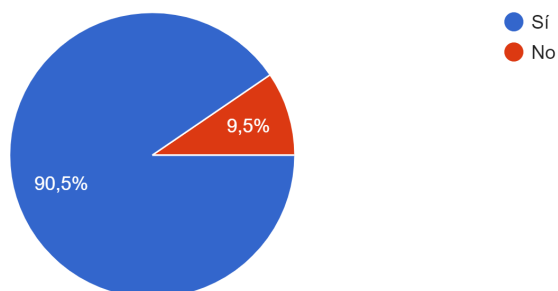
Porque es necesario que se tengan en cuenta a todos los grupos

es un tipo de educación más y como tal, debemos aprender todas las educaciones que existen.
 porque todos esos niños deben crecer con los valores humanos bastantes conocidos para que pueden llegar a ser adolescentes más compasivos y educados
 Porque es necesario en los tiempos que corren
 Porque es de vital importancia tratar este tema para que, en un futuro, el docente pueda extrapolarlo al aula.
 Porque se trata de un asunto que tiene gran importancia para desarrollar una educación basada en el respeto y la igualdad.
 Porque es un buen camino para que podamos aprender en otros ámbitos y desde perspectivas diferentes a nivel cultural, además de incluir en nuestra propia cultura rasgos de otras.
 Porque en las asignaturas que previamente he mencionado, sí, hemos visto y tratado el tema de la Educación Intercultural, pero (quizás a excepción de CIPE) no es algo que hayamos visto en profundidad. Nos comentan que hay que responder a todo tipo de alumnado, pero no de qué forma hacerlo. Es un tema que se trata de forma superficial a pesar de que es una de las temáticas más importantes de nuestra carrera.
 Porque deberíamos estudiar más a fondo la interculturalidad
 Es algo importante, que no debería ser optativo.
 Porque actualmente cada vez observamos en las aulas más diversidad, debemos de contribuir a que aumente ya que esto nos ayuda a conocer el mundo en el que vivimos y a comunicarnos con nuestro entorno.

Figura 9
Dimensión 2. Pregunta 5.

Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial y la atención a la diversidad como optativas, ¿considera usted que deberían ser obligatorias?

42 respuestas



Dimensión 3: Actitud ante la diversidad

Pregunta 1: ¿Qué entiende usted por “diversidad” dentro del aula? 42 respuestas.

Los alumnos y alumnas con diferentes características
 La diferencia de alumnos en el aula.
 Que haya alumnos de cualquier lugar pero se trate a todos por igual
 Todo lo que se salga de lo regular.
 Que en un mismo aula haya todo tipo de alumnos con diferentes ideologías, razas, procedencia...
 Diferentes personalidades, diferentes culturas, etc
 Variedad de alumnos dentro de un aula.
 Carecer de un ambiente homogéneo dentro del aula.
 Todo tipo de niños/as.
 Educar en diversidad es educar enseñando las múltiples posibilidades que hay en diferentes aspectos de la vida, enseñarles abiertamente todo, sin cerrar nada para educarlos en una sociedad más libre.
 Alumnos y alumnas de diferentes culturas.
 Pues la variedad de personas, opiniones que podemos encontrar en ella.
 Cada niño y niña tiene características únicas y a su vez, hacen que nuestra aula se llene de diversas características.
 Atender a todo tipo de necesidades de los distintos alumnos.

Entiendo por diversidad como una variedad dentro del alumnado, tanto por creencias, características personales, capacidades, etc.

Variedad de alumnos/as

Las pequeñas gran diferencias que presentan unos alumnos con otros, tanto en el modo de estudio como en su forma de ser. Pero pienso que no es algo malo, puesto que todos son increíbles sean como sean.

Alumnos y alumnas que tienen diferentes necesidades a las que atender

Integración de todos los alumnos sin importar su sexo, religión o discapacidad.

Que no todos los niños que hay en una clase son iguales, ni en culturas, ni en personalidades y tampoco en su capacidad cognitiva .

Que se encuentran niños de diversas condiciones, ya puede ser económicas, del tipo de familia, capacidad mental, etc.

Las diferencias individuales de cada alumnado

Alumnos y alumnas con características diferentes

Alumnos con diferentes capacidades, características

Todos los alumnos, cada uno con sus características correspondientes sin ser ninguno menos que otro

Existencia de toda clase de personas ya sea de diferentes sexo, raza, religión, etc.

Que haya alumnos de todas partes

Que cada alumno es único y tienen diferentes capacidades sin ser ninguno mayor ni menor que los demás

Que este representada la estratigrafía de la sociedad actual incluyendo factores económicos, éticos, etc.

Alumnos con diferentes necesidades

que haya personas, sin diferencias algunas.

La variedad de alumnado que existe en una clase además de tener en cuenta la diferencia de cada alumno también se sabe eso sin que la diversidad sea un impedimento

Que hay diferencias entre todos y que no por ello tienen que surgir conflictos.

Capacidad de incluir en el aula tanto al alumnado NEAE como a aquellos que proceden de otro país, y tratarlos como iguales para así educar en igualdad.

Que haya menores procedentes de diferentes lugares del mundo.

Considero que es cuando se dan diferentes alumnos con características totalmente diferentes además de si alguno tiene alguna dificultad en cuanto al aprendizaje.

Entiendo que la diversidad es la variedad de alumnos que están en el aula y que son diferentes entre sí en cuanto a su sexo, género, cultura, religión, etnia, estilos de aprendizaje, formas de pensar, limitaciones, necesidades, discapacidades...

Niños con diferentes capacidades, no inferiores, de distintas culturas, etnias etc

Alumnos/as con distintas características, provenientes de distintos lugares, etc.

La variedad de las personas, de distintos rasgos físicos o ideológicos

Pienso que es una característica que cada día tenemos más presente, que tiene que ver con la comunicación y la interacción entre culturas diferentes, que nos ayuda a conocer nuestro entorno.

Figura 10

Dimensión 3. Pregunta 2.

¿Valora usted la diversidad como algo positivo o negativo?

42 respuestas

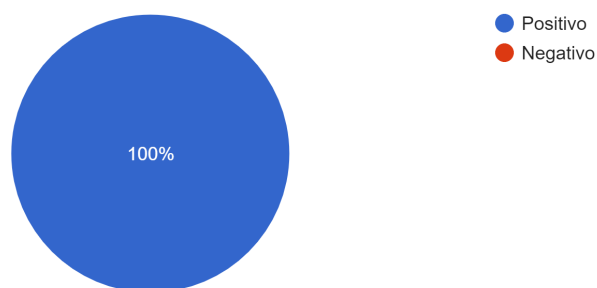


Figura 11
Dimensión 3. Pregunta 3.

Centrándonos en la diversidad cultural, ¿cree que para integrarse en nuestro sistema educativo el alumnado procedente de otros países debe adoptar nuestra cultura y costumbres?

42 respuestas

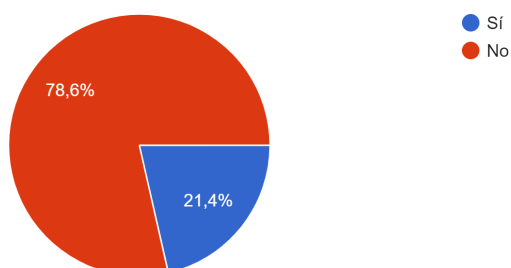


Figura 12
Dimensión 3. Pregunta 4.

¿Cree que el alumnado procedente de otros países debe abandonar el uso de su lengua materna?

42 respuestas

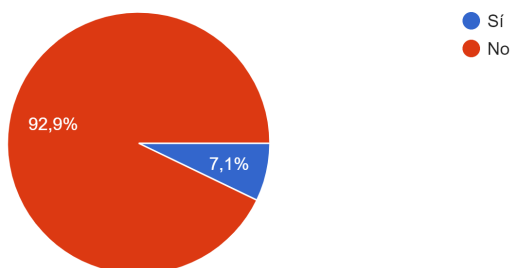


Figura 13
Dimensión 3. Pregunta 5.

¿Cree que la cultura de origen de estos alumnos debe tener cabida en el currículo escolar?

42 respuestas

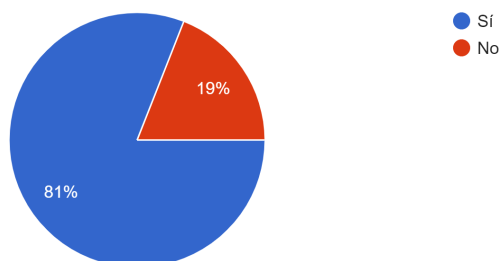
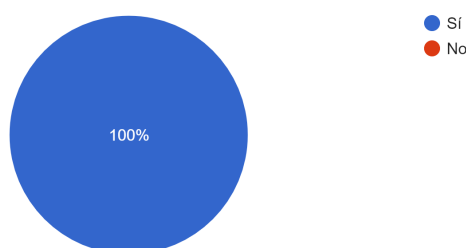


Figura 14
Dimensión 3. Pregunta 6.

¿Considera que tener un aula compuesta por escolares con diferentes culturas puede enriquecer la educación de todo el alumnado?
42 respuestas



Pregunta 7: En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué? 38 respuestas.

Porque aprenden de otras personas
 Porque se aprende mucho de los demás
 Para fomentar la tolerancia y el respeto hacia otras personas con una base práctica.
 Favorecería a empatizar, a culturizarse..
 No todo se aprende de los libros, donde más se aprende es con las personas, puesto que te relacionas con las personas, no con libros
 Aumenta en el saber de los alumnos y en abrir sus mentes.
 Porque podrían aprender unos de otros.
 Cuanta más diversidad, mejor aprenden el respeto
 Porque la diversidad enriquece nuestros conocimientos y valores como personas.
 Pueden conocer otras culturas de la mano de sus compañeros y ser más tolerante en un futuro.
 Todos aprendemos de todos.
 De este modo los alumnos pueden ver la diversidad de modo directa.
 Porque esa diversidad y variedad hace que los/as alumnos/as se enriquezcan entre ellos/as.
 Porque así aprenderán unos de otros y crecerán más respetuosos.
 Porque todos nos conocemos y crecemos como personas juntos.
 Los compañeros de clase aprenderán diferentes formas de vivir y de ser
 Porque ayuda a conocer y a comprender otras religiones, y lo más importante, a saber respetarlas
 Porque descubren que existen otras costumbres y creencias distintas a las suyas, al igual que aprenden a respetarlas.
 Pues la cultura siempre es enriquecedora, cuenta con experiencias nuevas y diferentes de cada alumno o alumna por lo que se retroalimentan.
 Porque sería un hecho enriquecedor para aprender sobre las diferentes culturas.
 Trabajarían de forma directa la diversidad, es la forma con la que mejor aprenden los alumnos
 Así aprenderán conceptos y costumbres de otros países que quizás, de otra forma, no conocerían
 Porque los alumnos verán que existen otras culturas además de la suya y que todas tienen elementos positivos.
 Porque aprenderían unos de otros.
 Porque favorece la inclusión y hace que los niños tengan más aceptado que haya personas con otras costumbres y cultura y no por ello son diferentes a nosotros
 Ayuda abrir las mentes y salir del único punto de vista conocido hasta ahora.
 Porque enriquece muchos saber cosas sobre otras culturas
 todos podemos aprender de todos
 porque si entre todos pueden compartir costumbres típicas de su cultura y entre todos pueden ir introduciendo alguna de sus costumbres en sus religiones enriqueciéndola
 Porque, de no ser así, esos tipos de culturas no se enseñan al alumnado.
 Porque de esta forma se enriquece la cultura y se favorece la diversidad en todo el alumnado.
 Pueden aprender unos de los otros
 Porque como bien he comentado anteriormente, si en un aula tenemos alumnos de diferentes culturas podemos adquirir conocimientos y rasgos de las otras culturas que no sea la nuestra.

Primeramente porque es la forma más práctica y sencilla de enseñarles lo que es la tolerancia y el respeto hacia sus iguales. Vivimos en un mundo globalizado en el que estamos en constante contacto con otras culturas, y esto nos enriquece como personas. Creo que el desarrollo del alumnado sería mucho más positivo si hubiese una variedad de pensamientos y opiniones en la clase, de forma que pudiesen tener distintas visiones sobre diversos aspectos.

Porque los alumnos de una cultura se enriquecen de la otra

El saber de diferentes culturas es enriquecedor para la población, además de evitar así el racismo.

Porque el alumno local puede interactuar con una persona de distinta procedencia y conocer otras costumbres, cultura, religión, etc.

Porque nos ayuda a conocer culturas, costumbres y valores que quizás no conoceríamos

Pregunta 8: En caso negativo, ¿podría explicarme por qué? 0 respuestas.

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

Figura 15

Dimensión 3. Pregunta 9.

¿Dónde situaría a un alumno procedente de otro país que acaba de llegar a España?

42 respuestas



Figura 16

Dimensión 3. Pregunta 10.

Como futuro/a docente, ante la llegada al aula de un alumno/a inmigrante a su aula, ¿introduciría cambios en su forma de enseñar?

42 respuestas

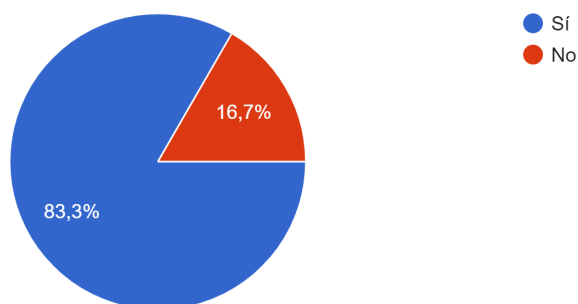


Figura 17
Dimensión 3. Pregunta 11.

¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos?
42 respuestas

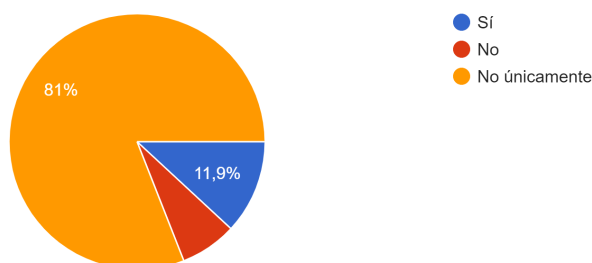


Figura 18
Dimensión 3. Pregunta 12.

Actualmente, ¿piensa usted que estaría preparado/a para afrontar y dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural del aula?
42 respuestas

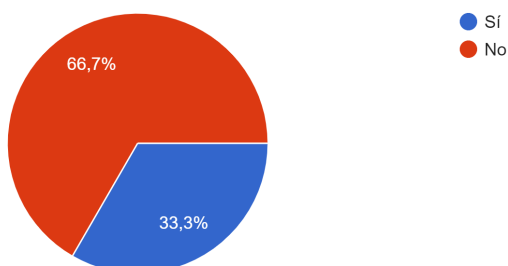
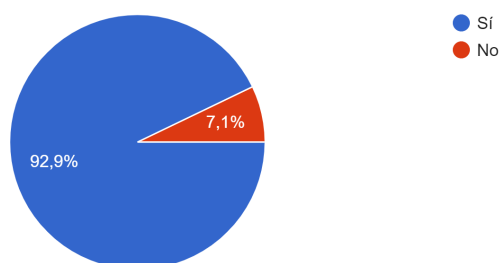


Figura 19
Dimensión 3. Pregunta 13.

¿Cree que al finalizar la carrera estará más preparado/a para atender a la diversidad cultural dentro del aula?
42 respuestas



ANEXO VI

Resultados obtenidos en el cuestionario PEI

Dimensión 1: Perfil del/de la estudiante

Figura 1

Dimensión 1. Pregunta 1. Universidad.

¿En qué universidad estudió?
40 respuestas

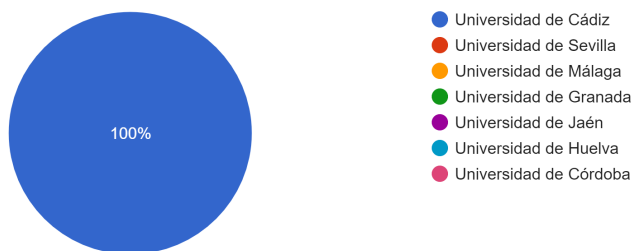


Figura 2

Dimensión 1. Pregunta 2. Grado.

¿Qué Grado estudió?
40 respuestas

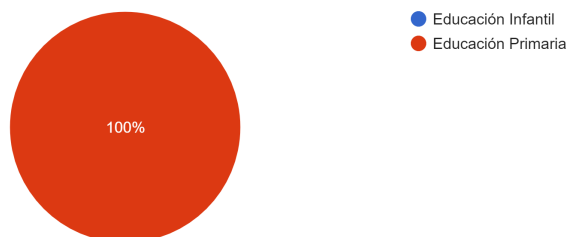


Figura 3

Dimensión 1. Pregunta 3. Curso.

¿En qué curso se encuentra?
39 respuestas

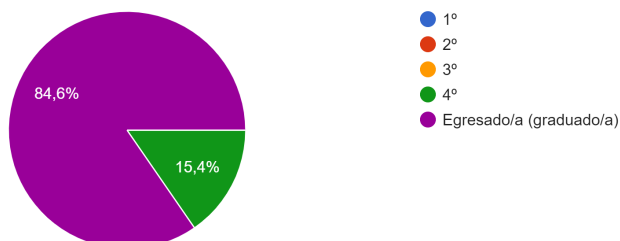


Figura 4
Dimensión 1. Pregunta 4. Mención.

¿En qué mención se especializó?
40 respuestas

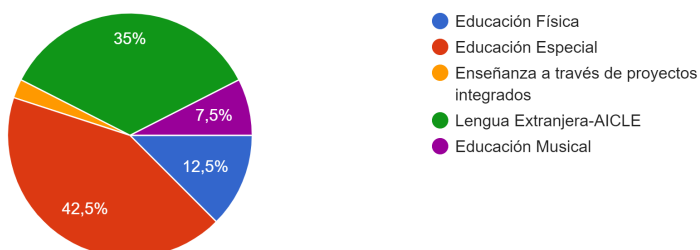


Figura 5
Dimensión 1. Pregunta 5. Sexo.

Indique su sexo
40 respuestas

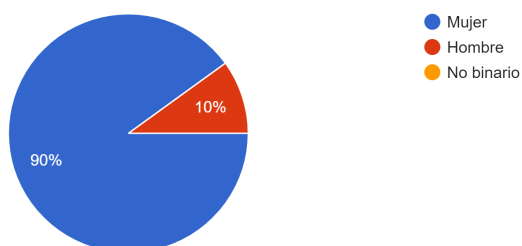
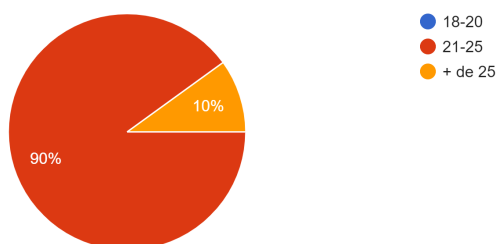


Figura 6
Dimensión 1. Pregunta 6. Edad.

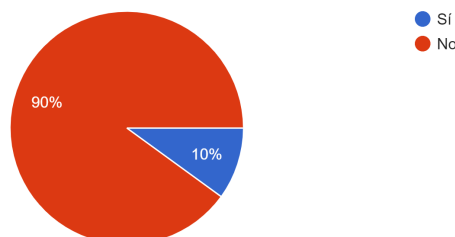
Seleccione su edad
40 respuestas



Dimensión 2: Plan de Estudios

Figura 7
Dimensión 2. Pregunta 1.

¿Está de acuerdo en la organización del Plan de estudios para el Grado? (Asignaturas, créditos, duración...)
40 respuestas



Pregunta 2: En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué? 2 respuestas.

Me parece que está bien estructurado.

Me parece adecuada para la consecución de los aprendizajes del grado

Pregunta 3: En caso negativo, ¿qué propuesta de mejora sugiere? (incluir/eliminar asignaturas, aumentar/disminuir el número de créditos de ciertas asignaturas...) 36 respuestas.

Incluir más práctica, otro sistema de evaluación más real (que evalúen más si sabemos desenvolvernó con alumnos), pondría más asignaturas de emociones y de cómo tratar ciertos temas y conductas con los alumnos y las familias

Estoy de acuerdo en la duración del Grado, pero no en la distribución de algunas asignaturas. Tras haber cursado los 4 años, puedo decir que hemos tenido muchas asignaturas que tenían que ver con Lengua, Matemáticas y Ciencias, sin embargo, otras como Plástica y Educación Física no han tenido tanta relevancia. Además, yo que soy de la mención de Educación Especial creo que se debería incluir como obligatoria alguna asignatura sobre la diversidad: sexual, de género, cultural, etc.

Creo que debería haber más prácticas y menos asignaturas optativas

Eliminar asignaturas que no aportan nada al grado.

Incluiría otras asignaturas o contenidos relacionados con aspectos que nos encontramos directamente en el aula y que no son tratados como es la diversidad sexo-genérica, la interculturalidad, etc.

Mayor periodo de prácticas

Incluir practicum desde 2º y 4º sean totalmente práctico con el TFG y se puedan realizar investigaciones o realizar las UD. Eliminar cierta carga académica en los practicum y más exigencia de realizar trabajos prácticos durante las prácticas y sean seguidas a través de una ficha de control por parte del alumno. Realizar una Memoria de Fin de Grado donde se recoja la experiencia de los practicum de la carrera.

Es necesaria una modificación de los contenidos orientándolos a las oposiciones y hacia situaciones reales en las escuelas, no es normal que la ley se estudie en educación física y no en currículo integrado o que en ningún momento se nos informe sobre noticias relacionadas con la docencia, como proyectos, nuevas competencias... Además, se trabajan situaciones irreales, donde la clase es perfecta y esta llena de ordenadores, sillones... Cosa que no ocurre en la realidad.

Creo que algunas asignaturas se han vuelto muy anacrónicas para los tiempos que corren y la realidad de las aulas.

Mejorar la planificación y currículo de las asignaturas, así como mejorar la formación en las menciones

Tener el mismo número de créditos todas las asignaturas obligatorias.

Reduciría el temario o créditos de alguna asignatura que contaba con 2 partes y no me han sido de gran ayuda en mi formación y ampliaría esto en otras que considero que se han quedado cortas.

Mayor tiempo de prácticas en las aulas (mayor contacto con la realidad) y más orientación/vinculación con la realidad (oposición) posterior a la carrera

Aumentar los créditos prácticos, eliminar ciertas asignaturas innecesarias y añadir otras

Creo que las asignaturas no están formadas de forma correcta, ya se trabaja mucho unos contenidos y otros que son mucho más importantes de cara a nuestro futuro profesional, se dejan de lado. Otro aspecto que no se trabaja son los temas transversales como la educación sexual, la educación intercultural, etc.

Incluir asignaturas más prácticas para lo que nos debemos enfrentar en la realidad de un aula. Ciertas asignaturas son teóricas y carentes de significado para nuestra práctica educativa o quizás el enfoque dado no es el adecuado

Incluir más asignaturas enfocadas a las metodologías q se pueden implementar en clase de Educación Primaria

Eliminar asignaturas dónde se imparte el mismo temario o fomentar la coordinación entre el profesorado de un mismo departamento

Eliminar alguna asignatura que considero insignificantes para la enseñanza en un aula y aumentar las horas en estas.

Considero que sería adecuado incluir asignaturas que nos permitan obtener una mejor formación.

Incluir más horas de prácticas

Asignaturas más contextualizadas

Suprimir asignaturas que no sean indispensables

Eliminar asignaturas que no son de importancia, aumentar la práctica y eliminar parte de teoría, ya que es muy memorístico

Deberían ser más años y más formación. Está notablemente especializado en la base, pero se queda corto en ámbitos que son importantes actualmente.

Asignaturas que tengan que ver con la realidad del aula que es bastante diversa. Que sean prácticas y que nos ayuden a dar la mejor respuesta educativa posible a todo el alumnado.

Sustitución de ciertas asignaturas de contenido superficial por asignaturas que proporcionen formación real

Los horarios a veces no son del todo buenos. La duración en algunos casos es excesiva por lo que la efectividad disminuye.

Propongo un horario más uniforme y efectivo, la reducción de créditos de algunas asignaturas que a priori no tienen mucho sentido o al menos el contenido y la forma de impartirlas así nos han demostrado.

Tras haber cursado Educación especial creo que esta mención debería ser obligatoria, puesto que en clase siempre vamos a tener que atender a la diversidad.

Surgiero incluir una asignatura anual de didáctica general y dentro de la misma se incluyan las didácticas de las diferentes asignaturas que cursan los niños en los colegios.

Hay asignaturas que deben ser obligatorias y otras pasar a optativas.

Darle más importancia a las asignaturas sobre cómo aprende y se desarrolla el alumnado (las de psicología). Así como incluir alguna sobre la diversidad en cuanto a género, sexualidad, cultural,...

Incluiría asignaturas y adecuaría la gestión de algunas que se imparten

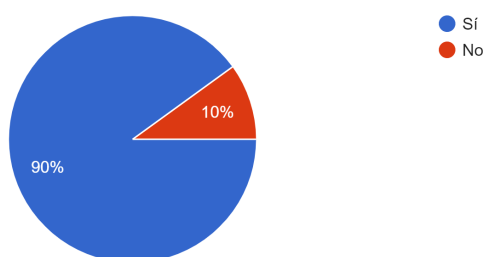
Aumentaría la parte de las prácticas ya que donde más se aprende es en el propio contexto educativo por mucho que te enseñen y demás

Creo que faltan asignaturas más prácticas

Figura 8
Dimensión 2. Pregunta 4.

El Plan de Estudios que propone la Universidad de Cádiz para el Grado de Educación Primaria no incluye la Educación Intercultural como asignatura específica, ¿cree que debería hacerlo?

40 respuestas



Pregunta 5: En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué? 34 respuestas.

Porque debemos movernos en todos los ámbitos y sobre todo en este de la cultura con la finalidad de tener más conocimiento sobre las cosas que nos encontraremos en clase cuando seamos maestros

Porque cada vez hay más interculturalidad en la sociedad y por tanto en la escuela y debemos estar preparados para dar una respuesta adecuada a la misma.

Para conocer cómo trabajar con niños de diferentes culturas

Puesto que nos daría las herramientas necesarias para saber trabajar la interculturalidad presente en las aulas.

Porque es un aspecto que nos encontramos en las aulas y que la mayoría de profesores no tienen los conocimientos suficientes para saber cómo tratarla de forma exitosa tanto para el alumnado de otras culturas como el de la cultura dominante.

Debemos conocer y enriquecernos de otras culturas

Es una asignatura que tiene mucha importancia, ya que nos encontramos niños de diferentes culturas y es nuestro deber como docentes de hacerles sentir seguros y que todas las culturas sumen experiencia para todos.

Porque incluye contenidos que se pueden poner en práctica directamente en el aula.

Creo que viviendo en una sociedad globalizada esto supondría algo positivo para el futuro profesorado

Vivimos en una sociedad en la que cada vez hay más personas de distintas procedencias. Considero esencial como docentes la formación acerca de cómo trabajar en el aula las diversas culturas que podemos encontrarnos en nuestro alumnado.

Es esencial que como maestros tengamos formación en este aspecto para transmitirlo a nuestro alumnado y saber gestionar todo tipo de situaciones.

Porque las aulas en las que trabajemos serán interculturales y necesitamos competencias en ello

Es importante que estemos preparados para tratar con alumnado de diferentes culturas y si son de la misma, prepararlos también para vivir la interculturalidad

Es necesario que conozcamos cómo trabajarla.

Es evidente que conocer más sobre un enfoque educativo de carácter inclusivo logrará mejorar el bienestar y desarrollo del alumnado

Porque es importante

Al encontrarnos en un mundo globalizado, considero que es esencial su inclusión. De esta forma, podremos mejorar como docentes y adaptar la educación a la sociedad.

Porque es una realidad existente en los centros y deberíamos tener algún tipo de formación

Porque creo que puede ser importante En nuestra formación como futuros docentes

Porque con las facilidades de movilidad que tenemos hoy en día, es muy importante conocer otras culturas e interactuar con éstas.

Porque hoy en día, más que nunca, se está dando la interculturalidad tanto dentro del colegio como en la sociedad en la que vivimos.

Porque vivimos cada vez más en un mundo globalizado e Intercultural.

Es importante tener conocimiento para poder enseñárselo a los alumnos y alumnas

Necesario para abordarlo en los centros escolares

Estamos actualmente en un país donde conviven muchas culturas diferentes con lo cual en los colegios nos encontraremos dicha diversidad y debemos estar preparados para atenderlas.

La interculturalidad forma parte de la diversidad presente en el aula y es fundamental contar con una formación adecuada para poder dar una respuesta educativa de calidad.

En las escuelas la diversidad cultural cada vez es más frecuente y como docentes debemos contar con formación suficiente para hacer frente a la misma de una manera adecuada e integral.

Podría ser muy interesante

Necesitamos aprender mucho más antes de opinar sobre todo.

En una sociedad donde conviven diferentes culturas debería incluirse una asignatura como esta, ya que en las aulas encontraremos alumnado muy diverso

Porque es algo que te encuentras luego en las aulas y además el transmitir la existencia de esa diversidad en los centros al alumnado es enriquecedor y necesarios ya que es la realidad misma.

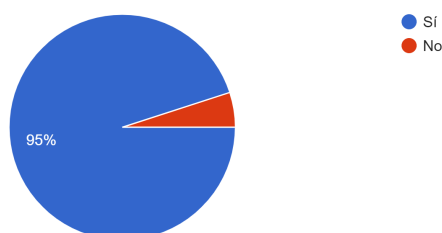
Porque nuestro alumnado será diverso y, por lo tanto, nos hará falta saber cómo tratar con la diversidad sociocultural

Creo que es algo fundamental a lo que los docentes estamos expuestos y debemos conocer para desempeñar bien nuestro trabajo

Figura 9
Dimensión 2. Pregunta 6.

Este Plan de Estudios ofrece asignaturas que tienen que ver con la mención de Educación Especial y la atención a la diversidad como optativas, ¿considera usted que deberían ser obligatorias?

40 respuestas



Dimensión 3: Actitud ante la diversidad

Pregunta 1: ¿Qué entiende usted por “diversidad” dentro del aula? 40 respuestas.

Cada alumno es de una forma, lleva un ritmo de aprendizaje y tanto los contenidos como las explicaciones y evaluaciones deben ser adaptadas a cada uno de ellos. Así creo que trataríamos la diversidad en el aula

La aceptación de que cada alumno y alumna es diferente y posee unas particularidades únicas (sexo, género, capacidades, cultura, gustos, preferencias...).

Alumnado con diferentes características, necesidades, contextos, culturas, idiomas. Al que el profesor deberá adoptar su metodología, estrategias y crear medidas de acceso y atención a la diversidad específicas.

Variedad en muchos aspectos

Se entiende como las diferencias (culturales, académicas...) que podemos encontrar en el aula

La diversidad hace referencia a los distintos ritmos de aprendizaje, capacidades, diferentes étnicas, religiones, género, ...

Variedad de alumnos en un mismo aula

Donde ningún niño sea excluido por ninguna razón de étnica, sexo, religión, cultura, condición.

La diversidad dentro del aula quiere decir normalidad, cada alumno/a es distinto y tenemos que tener en cuenta esas diferencias y evoluciones que se van dando a lo largo de la EP. Lo raro sería encontrar un aula sin diferencias.

Alumnado heterogéneo.

La diversidad dentro del aula la entiendo como las diferencias culturales, personales y de capacidad de aprendizaje del alumnado

Las diversas maneras que tiene el alumnado de adquirir el conocimiento mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo tipo de niveles, ritmos de aprendizaje, características, etc. Entre el alumnado. No existe aula sin diversidad.

Heterogeneidad en cuanto a culturas, personalidades, formas de ser, hacer y aprender, etc.

Todos los alumnos son diversos, no hay alumnos iguales

Alumnos con características diferentes que se enriquecen entre ellos.

Variedad de habilidades, destrezas, aptitudes, emociones, etc que sienten todos y cada uno de los alumnos presentes en un aula

Engloba todo tipo de personas, independientemente de su nivel intelectual, cultural, discapacidad, etc

La diversidad comprende un concepto bastante amplio. La diversidad dentro del aula, bajo mi punto de vista, hace referencia a las características que nos hacen diferentes al resto, tipo edad, sexo, color de piel, nacionalidad...

Abarca las diferentes situaciones en las que se encuentran los alumnos a la hora del aprendizaje

Las distintas capacidades que poseen los alumnos.

Todos somos diferentes, por lo que todos tenemos diferentes necesidades

Todos somos diferentes

Todos los alumnos serán heterogéneos

La adaptación de áreas y contenidos a la variedad de alumnos según sus dificultades.

Cada niño es único, y cada uno tiene sus gustos, sus puntos fuertes y a reforzar. En definitiva, en la clase hay diversidad independientemente de la cultura.

Que todo el alumnado es diferente.

Que todos los alumnos y alumnas puedan realizar todo por igual sin importar nada

Distinto alumnado dentro del aula

La diversidad es las diferentes características que presenta nuestro alumnado ya sea a nivel cognitivo, social, económico...

Alumnos y alumnas con distinto sexo, cultura, capacidad, inteligencia, motivación, intereses, procedencia, con diferentes familias, inmigrantes, con enfermedades...

Diferencias entre los alumnos que pueden ser enriquecedoras para todo el grupo-clase.

Que se encuentren en el aula alumnado con distintas características y necesidades.

Todo debe estar adaptado para todas las personas.

Las particularidades (diferencias) que caracterizan al alumnado

La diversidad en el aula la entiendo como la variedad en el alumnado ya sea cultural, por identidad de género, necesidades especiales, etc.

Es lo que nos podemos encontrar en cualquier aula porque cada alumno es diferente en cualquier aspecto a otros

Diversidad cultural, étnica, intereses, características y motivaciones

Las diferencias que existe entre el alumnado.

Figura 10
Dimensión 3. Pregunta 1.

¿Valora usted la diversidad como algo positivo o negativo?
40 respuestas

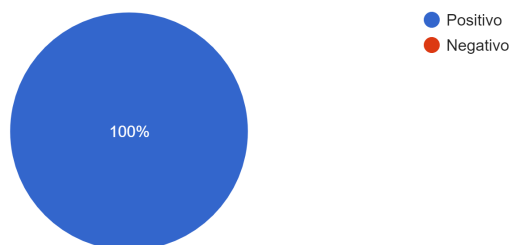


Figura 11
Dimensión 3. Pregunta 2.

Centrándonos en la diversidad cultural, ¿cree que para integrarse en nuestro sistema educativo el alumnado procedente de otros países debe adoptar nuestra cultura y costumbres?
40 respuestas

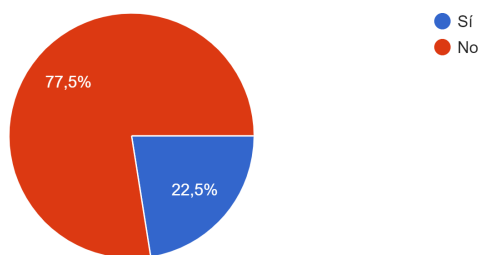


Figura 12
Dimensión 3. Pregunta 3.

¿Cree que el alumnado procedente de otros países debe abandonar el uso de su lengua materna?
40 respuestas

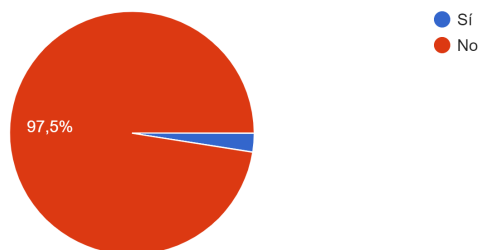


Figura 13

Dimensión 3. Pregunta 4.

¿Cree que la cultura de origen de estos alumnos debe tener cabida en el currículo escolar?
40 respuestas

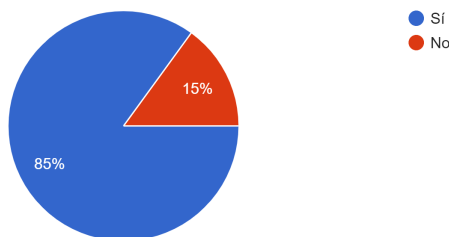
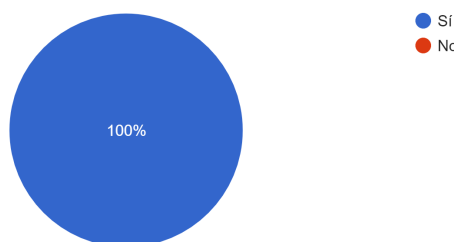


Figura 14
Dimensión 3. Pregunta 5.

¿Considera que tener un aula compuesta por escolares con diferentes culturas puede enriquecer la educación de todo el alumnado?
40 respuestas



Pregunta 6: En caso afirmativo, ¿podría explicarme por qué? 38 respuestas.

Porque los alumnos conocen costumbres de otros países, por ejemplo, en las clases de educación física podemos aprovechar las danzas típicas, las comidas típicas y ver si son saludables o no, etc

Porque la diversidad cultural enriquece la visión y actitud del alumnado hacia las diferencias. Tener diversidad cultural en el aula pienso que puede favorecer la empatía, la solidaridad, el respeto, la democracia, la inclusión de todo el alumnado... Se fomentará la educación en igualdad, la tolerancia y la empatía, crearemos ciudadanos más críticos y tolerantes. Abiertos a nuevas culturas sin prejuicios. Fomentando la paz y el diálogo.

Los alumnos conocerían otras formas de vida en el mundo y esto les ayudaría a comprender dónde viven.

Porque permite que aprendamos otras culturas, costumbres y hábitos que en nuestro día a día no veríamos y esto nos enriquece

El hecho de tener la posibilidad de conocer todas las culturas solo es positivo, ya que de esa forma podemos valorarlas, compartir experiencias, ser más tolerantes, eliminar sesgos y prejuicios, etc.

En una sociedad tan globalizada como la actual, donde los movimientos migratorios son tan comunes, es necesario conocer y respetar las culturas, es necesario que ellos se adapten a nuestra cultura para que puedan estar cómodos en nuestra sociedad, pero también es necesario que entendamos la suya, para poder entenderlos mejor.

La convivencia entre distintos niños y niños fomenta el respeto, la tolerancia y el valor por la riqueza cultural.

La diversidad dentro del aula siempre enriquecerá el aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado

Enriquece el conocimiento del alumnado, aprenden otras lenguas, culturas, gastronomía, manera de vestirse...

Contribuye a una educación sociocultural.

Porque aportaría al aula otra visión, otra concepción según el lugar de origen y esto es enriquecedor para el alumnado

Es riqueza que los niños a edades tempranas tengan ya contacto con otras culturas

Cada uno puede aportar diferentes aspectos al aula. En su conjunto, pueden enriquecerse.

Siempre es bueno que se desarrollen sentimientos de empatía y respeto hacia todas las personas. De esta forma, lograremos que no se estigmaticen ni discrimine nadie por su cultura y crearemos un clima de respeto mutuo, siendo todas igual de importantes

Porque la diversidad aporta conocimiento y valores como el respeto, la solidaridad, etc.
 Porque el alumnado es consciente de la diversidad cultural existente y aprende de la misma
 Los alumnos pueden aprender diferentes aspectos de sus iguales de manera paralela a la que enseñan también de su cultura
 Porque los alumnos aprenden más de sus iguales. Además, se incluirían aspectos relacionados con la empatía y el conocimiento de la cultura.
 Todos podemos aprender de otras culturas
 Porque pueden explicar cosas que los demás alumnos no saben
 Porque creo que todos pueden enriquecerse gracias al grupo clase heterogéneo
 Porque favorece a la cultura y a la educación de todos
 El contacto con diferentes culturas puede ampliar la perspectiva de los estudiantes, además de reducir las probabilidades de que tengan miedo a lo desconocido.
 Porque puede contribuir a potenciar la empatía y el respeto.
 Los alumnos y alumnas aprenderían más y obtendrían más conocimiento sobre las culturas
 Ayuda a conocer otras costumbres y vivencias
 Todos podemos aprender de todos, cuanta más personas diferentes más experiencias nos ofrecen.
 Siempre se puede aprender del otro y más si presenta rasgos distintivos.
 Todos contarán con la oportunidad de aprender aspectos de otras culturas que les serán útiles, además aprenderán que no todos somos iguales y que la cultura propia no es la única.
 El alumnado tendría un mayor conocimiento de otras culturas porque convivirían en el mismo aula.
 Aprenderemos que todos tenemos sueños y necesidades, así como problemas, independientemente de donde procedas.
 Porque resulta enriquecedor para el aprendizaje del alumnado y para la asunción de valores de respeto y tolerancia por parte del mismo
 Porque así el resto del alumnado aprende de primera mano la cultura de otros lugares.
 Porque podría aportar conocimientos y, sobre todo, valores de grupo y de inclusión
 Los alumnos o las alumnas que tenga en el aula sobre diferentes culturas pueden ofrecer visiones, ideas, actividades y muchas otras cosas que se hacen en su país para visibilizar y tener conocimientos de esa cultura que no sabemos realmente cómo es.
 En este caso el alumnado puede conocer otra cultura y de esta forma se fomenta la tolerancia y el respeto

Pregunta 7: En caso negativo, ¿podría explicarme por qué? 0 respuestas.

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

Figura 15
Dimensión 3. Pregunta 8.

¿Dónde situaría a un alumno procedente de otro país que acaba de llegar a España?
 40 respuestas

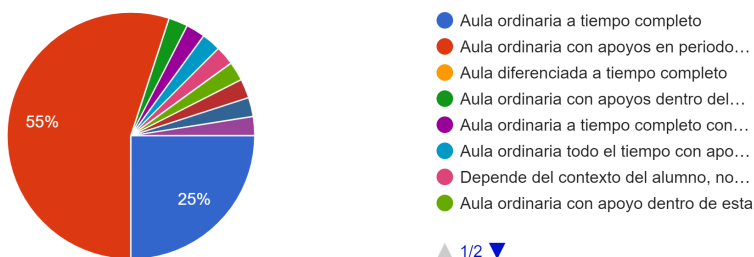


Figura 16
Dimensión 3. Pregunta 9.

Como futuro/a docente, ante la llegada al aula de un alumno/a inmigrante a su aula, ¿introduciría cambios en su forma de enseñar?

40 respuestas

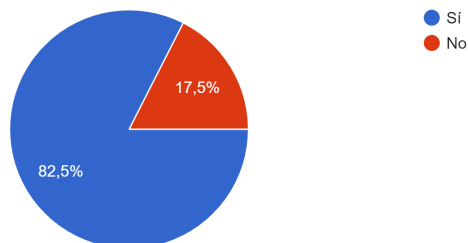


Figura 17
Dimensión 3. Pregunta 10.

¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre profesionales específicos?

40 respuestas

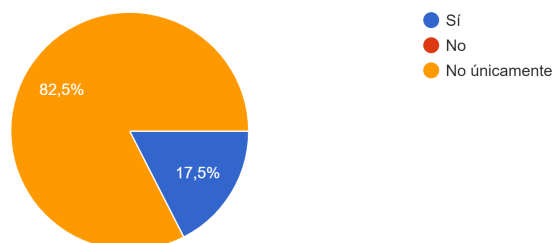
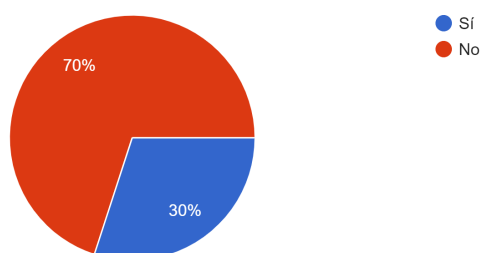


Figura 18
Dimensión 3. Pregunta 11.

Actualmente, ¿piensa usted que estaría preparado/a para afrontar y dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural del aula?

40 respuestas



Dimensión 4: Formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad

Figura 19

Dimensión 4. Pregunta 1.

¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el Grado, respecto a la atención a la diversidad en líneas generales?

40 respuestas

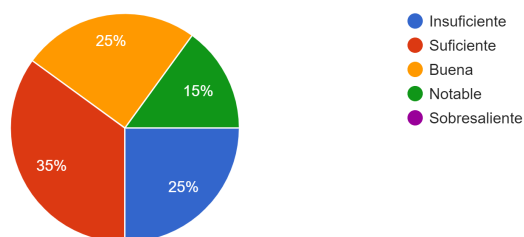


Figura 20

Dimensión 4. Pregunta 2.

¿Cómo considera que es su formación, tras haber cursado el Grado, y más concretamente, en Educación Intercultural?

40 respuestas

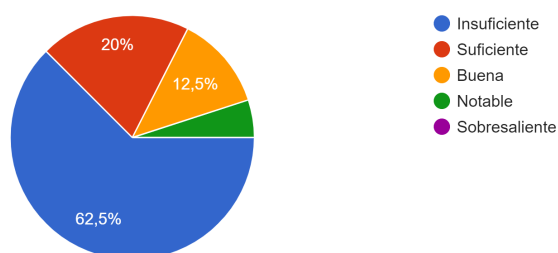


Figura 21

Dimensión 4. Pregunta 3.

Tras haber realizado el Grado, como profesor/a ¿considera que está preparado/a para responder a los desafíos de la Educación Intercultural y la atención a la diversidad?

40 respuestas

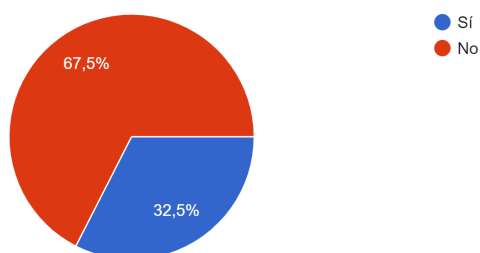


Figura 22
Dimensión 4. Pregunta 4.

¿Piensa usted que es conveniente que se forme más al profesorado respecto a la atención a la diversidad cultural desde el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cádiz?

40 respuestas

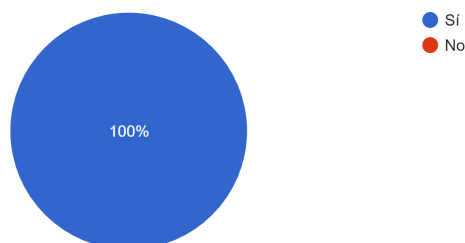
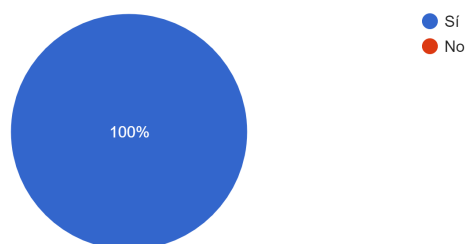


Figura 23
Dimensión 4. Pregunta 5.

Tras haber realizado la carrera, ¿cree usted conveniente seguir formándose para poder responder a la diversidad cultural y, en general, del aula? (Formación permanente)

40 respuestas



Dimensión 5: Objetivos y competencias adquiridas respecto a la interculturalidad

Figura 24
Dimensión 5. Pregunta 1.

¿Cree usted que ha superado el objetivo general establecido en el Título del Grado: Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües?

40 respuestas

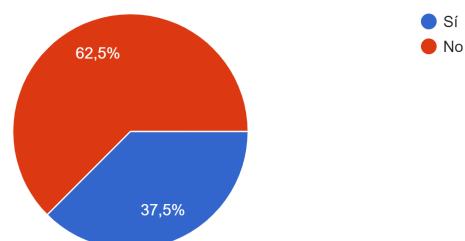


Figura 25
Dimensión 5. Pregunta 2.

¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales?

40 respuestas

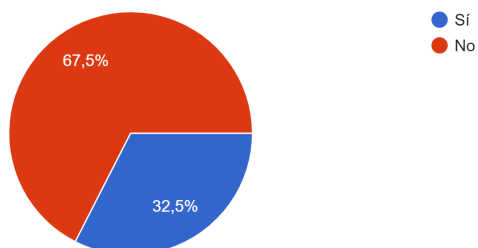
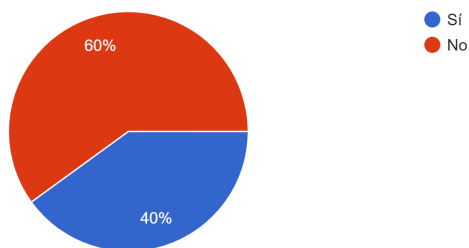


Figura 26
Dimensión 5. Pregunta 3.

¿Cree usted haber adquirido la competencia general: Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que...r y escolar: multiculturalidad e interculturalidad?

40 respuestas



ANEXO VII

Tabla 1

Transcripción de la entrevista/grupo focal.

Transcripción de la entrevista/grupo focal
<p>Para respetar el anonimato de las entrevistadas se utilizan las iniciales de sus nombres.</p> <p>I: investigadora. MJ: graduada en el Grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial. MD: graduada en el Grado de Educación Primaria con mención en Lengua Extranjera: Alemán T: estudiante de 4º del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial L: estudiante de 4º del Grado de Educación Primaria con mención en Educación Especial</p> <p>I: Bueno, pues ya estamos grabando, buenos días, de nuevo. Estamos aquí para hacer una entrevista grupal bajo la investigación que estoy llevando a cabo, que tiene que ver con la educación intercultural y tiene que ver con la formación que hemos recibido nosotras a lo largo del grado. Son un total de 16 preguntas las que tengo establecidas, en diferentes dimensiones. Igual que el cuestionario que habéis hecho más o menos pues, así, están organizadas las preguntas. Yo voy a hacer una pregunta y ustedes deben ir respondiendo como queráis. Podéis hablar todas, respetando los turnos o podéis hablar dos, por ejemplo, y las demás decís si estáis de acuerdo con esa opinión o no. Es como si fuese una charla entre nosotras ¿vale? La cuestión es que todas participéis aportando vuestras visiones y opiniones. Y nada, la entrevista la voy a grabar, nuestras voces, como ya os informé en el documento que compartí con vosotras, ¿os acordáis? Pues ni nuestras voces ni nuestra imagen van a aparecer en el trabajo. Solo va a aparecer la transcripción, es decir, lo que vamos nosotras diciendo, pues yo lo escribo en el trabajo. Y... Ni vuestro nombre, ni ningún dato que sea personal va a aparecer en el trabajo. Yo en vez de hablar de vuestros nombres voy a poner vuestras iniciales y esto es solo lo que va a aparecer en la transcripción de la entrevista, para identificar la respuesta que va dando cada una, ¿vale?, ¿tenéis alguna pregunta? o ¿alguna duda que queráis plantear?</p> <p>T: No. MJ: Pues no. MD: (gesto de negación). L: Todo de acuerdo.</p> <p>I: Bueno, pues vamos a empezar por la primera pregunta, ¿vale? La dimensión una se llama actitud ante la diversidad y la primera pregunta es: ¿Conciben ustedes que el alumnado que proviene de otro país y cultura debe aprender los mismos contenidos que el resto de sus compañeros y compañeras y mediante el empleo de las mismas metodologías por parte del profesorado?</p> <p>MD: Yo pienso que deben dar los mismos contenidos, al igual que sus compañeros. De hecho, las metodologías deben ser adaptadas a las necesidades de cada alumno.</p> <p>T: De cada uno.</p> <p>MJ: También, a lo mejor (pausa), todos, todos los contenidos no. Sino aquellos que sean más relevantes para él, porque, en un momento, al principio, puede necesitar más tiempo para adaptarse y puede necesitar unos contenidos que difieran de los que están dado su grupo-clase en el momento³. Del mismo modo, como ha dicho MD, creo que las metodologías deben estar adaptadas a las características que pueda presentar el alumnado.</p> <p>L: Yo estoy de acuerdo con lo que acaba de decir MJ y MD, ¿qué te voy a decir? Es lo lógico.</p> <p>Vale, pues si no queréis aportar ninguna otra idea más, pasamos a la siguiente pregunta. Esta pregunta es un poquito polémica, porque, bueno, hay gente que está a favor, hay gente que está en contra: ¿Están de acuerdo en que se incluya al alumnado culturalmente diverso en el aula ordinaria o creen conveniente establecer aulas paralelas para atender a las necesidades del alumnado como las Aulas ATAL? Que estas son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, es decir, para que el alumnado vaya adquiriendo el idioma predominante, poco a poco.</p> <p>L: Yo pienso, por una parte, que se debe sacar al alumnado del aula ordinaria.</p> <p>MD: (Niega con la cabeza).</p> <p>L: Eeh..., para explicarle el idioma y que aprenda un poco, uumm, para que pueda adaptarse mejor en la clase y ya, luego, aparte, poder estar con los demás compañeros. Pero sí que necesitaría, a lo mejor, un apoyo externo, para que vaya un poquito más rápido la adaptación.</p> <p>MD: Yo, si me baso en mi experiencia, ¿vale? Que yo he estado en la mención de alemán. En el colegio, en el segundo</p>

³ Las frases y párrafos subrayados en amarillo son utilizados para la justificación en el apartado de resultados obtenidos y el análisis de los mismos.

año de prácticas, en el Prácticum II, *eeh*, había una, osea, una de las alumnas venía de Suiza, me parece. Ella no manejaba bien el Castellano. No obstante, se adaptaba con la **inmersión lingüística**, pero sí que contaba con una persona, *eeh*, digamos, otro profesor.

T: Externo.

MD: Sí, que le ayudaba. *Eeh*, por ejemplo, en mi caso era yo la que estaba con esta niña, ayudándola, enseñándole a leer. Pero no se iba del aula, estaba dentro.

I: Es decir, que el apoyo externo entraba dentro del mismo aula ordinaria.

MD: Exacto.

I: Vale, muy bien.

MJ: Yo estoy de acuerdo con MD.

T: Yo...

MJ: Ay, perdona, habla tú, T.

T: Ah, vale, vale. Que yo **estoy de acuerdo, también, en que se dé el apoyo externo, pero que esté dentro del aula, dentro de la clase mientras que pueda.**

I: Claro, depende también de cómo es el nivel que tenga el alumno, ¿no?, ¿es a lo que te estás refiriendo?

T: Eso, porque si no entiende nada, nada, a lo mejor necesita una atención un poquito, quizás, fuera.

MJ: **Claro, yo no veo del todo mal las aulas ATAL, pero claro, sí que veo mal que todo el tiempo o la mayoría del tiempo el alumno esté dentro de esas aulas. Es más conveniente para él que esté dentro del aula ordinaria, durante toda la jornada y el apoyo externo venga o que, a lo mejor que se saque en algunos tramos horarios.**

T: Solo en algunas horas.

I: Claro, aunque en verdad si quiere aprender la lengua de origen, o sea, la lengua de aquí, la dominante, entrecomillas, tiene que estar, en verdad, en contacto con la lengua y más en contacto de a estar en el aula ordinaria, escuchando al resto de sus compañeros... ¿No?, ¿qué pensáis ustedes de esto?

MD: Eso es lo que yo comentaba, la inmersión lingüística. La metodología nueva para aprender idiomas es olvidarte de la gramática y aprender a hablar como un niño pequeño. Tú cuando le enseñas a hablar a un niño no le dices: biberón se escribe con "B", y luego va el sujeto, el predicado y no sé qué. No. Tú a un niño no le dices, no sé he dicho biberón como el que dice un plato de patatas fritas. Al niño se le va enseñando con la ayuda de imágenes y, sobre todo, por el contexto aprenden. Esto es lo realmente significativo y lo que no se olvida. De la otra forma es más memorístico. Se puede, está bien compaginarlo, pero ya cuando tenga una buena base. Y se aprende sobre la marcha. Es lo que se está apostando ahora para enseñar los idiomas. La segunda lengua me refiero. Y la clase, o el aula ATAL, podría ser en horario extraescolar.

MJ: También es verdad.

L: Pues la verdad es que no lo había yo pensado así y podría ser una buena idea.

MD: Sí, la verdad es que se me acaba de ocurrir y podría ser una buena idea. Es una idea, no sé si podría ser así o no.

I: Podría ser, podría ser, claro.

I: Bueno siguiente pregunta: ¿Cree que la atención del alumnado inmigrante debe recaer sobre **profesionales específicos**? ¿Por qué?

MJ: **Yo es que veo que como profesores, ¿no? En el aula vamos a tener una gran diversidad de alumnos, ya sea diversidades culturales, de aprendizaje o de lo que sea. Con lo cual debemos estar preparados para dar una respuesta a esto, pero, ¿qué pasa? Que no estamos formados para ello, pienso yo. Entonces, sí que es verdad que necesitaríamos la ayuda de esos profesionales que sí están formados. Porque si a nosotros nos dieran una buena formación quizás no haría falta la presencia de un profesorado específico. Pero vamos que ahora en la actualidad sí que nos hace falta este apoyo externo.**

L: Yo sí creo que a lo mejor **en algunas ocasiones** sí que se necesitaría un profesional formado en determinados momentos. Pero, vamos, que creo que tenemos que afrontar, los docentes tenemos que afrontar, la diversidad que haya en el aula sea de otro país o sea lo que sea, porque si no estaríamos como excluyendo.

I: md, ¿tú querías decir algo?

MD: Sí, es que creía que iba a intervenir T. Yo pienso que lo ideal es que haya **dos profesores dentro del aula**; uno específico de apoyo, que en vez de sacarlo como se hacía antiguamente, bueno, en realidad, como se sigue haciendo en muchos casos. Pues este profesor se queda dentro del aula y además así es mucho mejor. Ya en el extranjero se hace así. En Alemania, por ejemplo, es así hay dos profesores dentro del aula siempre. E incluso fíjate, a la hora de que se pueda cometer algún abuso por parte del profesorado o un acoso por parte del alumno al profesor, siempre hay un testigo. Ya son dos profesores entonces esto tiene muchas ventajas. Ya te digo que en otros países se está haciendo así y te hablo de la experiencia bilingüe de lo que yo conozco del tema de los idiomas. No estoy diciendo que he hecho se tenga que llevar a cabo aquí pero lo que digo es que allí sí que funciona.

MJ: Pues debería de llevarse a cabo aquí también.

MD: Es que viene realmente bien. Yo, por ejemplo, cuando he estado de apoyo en el prácticum 2, que ya sí que era bilingüe, se notaba el avance de la niña esta que he comentado anteriormente cuando estaba yo con ella enseñándola.

Se adelantaba mucho más que cuando había estado trabajando sola con la otra por profesora, porque es que de este modo la profesora no da abasto. Por mucho que estemos bien formados, y tal, son muchos niños. Son 30 niños por clase. Es una **ratio** muy grande de alumnos para un solo profesor, por muy bien formados que estemos todos. pero ahora

L: Sí. Siempre que haya dos profesores dentro del aula y uno se encargue de determinados alumnos, esos alumnos siempre van a aprender y a mejorar muchísimo más, porque tienen a una persona para ellos solos.

MD: Se trata de atender a las necesidades especiales de cada alumno. En este caso estamos hablando de niños que, a lo mejor, vienen de Marruecos, por ejemplo, qué es lo que tenemos más cerca y uno de los casos más presentes en las aulas. Estos niños con un apoyo dentro del aula que les vaya ayudando van a progresar más, ¿me explico? Haya 1 o 2 profesores, siempre va a tener más ventaja que haya dos.

L: Claro

MJ: Van a estar mejor atendidos todos los alumnos no solo aquellos que tengan una necesidad educativa especial sino que todos se van a aprovechar de este doble apoyo.

I: ¿T, también compartes esta misma opinión?

T: ¿Yo? Sí, la comparto totalmente. Como he dicho anteriormente creo conveniente este doble apoyo dentro del aula para atender a todos y todas las alumnas. Pero también te digo que aquí en España lo veo difícil.

L: Totalmente.

MJ: (asiente con la cabeza).

MD: Pues sí.

I: Bueno pasamos la siguiente pregunta: ¿Valoran la **bilingüidad** u observan las otras lenguas como un impedimento?

MJ: ¿Dentro del aula?

I: Sí, bien apuntado MJ. ¿Valoran la **bilingüidad**? ¿o creen que tener alumnos con otros idiomas dentro del aula podría ser un impedimento?

MJ: Yo pienso que siempre **enriquece** que haya otras personas con otras lenguas. Los niños y niñas siempre se van a beneficiar de conocer a otro alumnado procedente de otras culturas. Es más, yo creo que ellos aprenden más entre ellos relacionándose. Pueden aprender mejor el otro idioma, por ejemplo, no sé, si viene un niño inglés al aula o al colegio, pues los niños al relacionarse con este niño en otro idioma estarán en contacto con la lengua y aprenderá más rápido y mejor.

T: Totalmente.

L: Yo pienso también igual, que vale, que en algunos momentos se interrumpa la clase porque en algunos momentos haya que explicar las cosas mejor, pero esto, igualmente, favorecerá al resto de alumnos. Que se expliquen los contenidos de manera más detallada, que se dé más tiempo a la hora de responder, *mmm...* Que utilicen, por ejemplo, un apoyo visual para explicar las cosas. Todo esto favorece al alumnado en general no solo aquel que viene de otro país o que tiene otra cultura o que no domina el idioma.

T: Claro, esa es la idea de la **inclusión**, ¿no?

MJ: Y de los principios del **DUA**, que vimos durante la carrera, creo recordar, ¿no? Porque yo creo que el DUA tiene mucho que ver con esto, ya que proponía principios que ayudaban a atender a todo el alumnado, no solo aquel que presentaba por ejemplo una Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

MD: Claro, claro, es eso. Verse enriquecida la clase con un alumno procedente de otras culturas eso siempre va a ocurrir porque pueden aprender su forma de relacionarse, sus hábitos, sus costumbres sus modos de vida...

L: Exacto, exacto, no solo aprenden el idioma, sino que pueden aprender su cultura en general.

MJ: Sí, es eso.

T: Yo también comparto la opinión de mis compañeras.

MD: El único **impedimento** que yo veo es que quizás para el alumno que procede, que proviene de otro país pues... Va a ser más difícil entrecomillas incluirse en una clase en la cual, pues, no domina el idioma, pero yo pienso que poco a poco con la ayuda del profesorado, con la ayuda del resto de los alumnos y con la participación de la familia, yo creo que sí que se puede conseguir esta inclusión ¿no? de la que venimos hablando.

I: De acuerdo, volviendo a la cuestión y recapitulando. Entonces, según vuestras aportaciones, en realidad la bilingüidad no es un impedimento, sino que sería algo favorecedor para todo el alumnado ¿verdad?

T: Sí

MD: Sí

L: (asiente con la cabeza)

MJ: Claro, claro.

I: Pues si no queréis hacer más aportaciones pasamos a la siguiente cuestión: Según sus puntos de vista, ¿qué implicaría acoger a todo el alumnado diverso culturalmente en un mismo centro y aula ordinaria?, ¿de qué manera **afectaría o beneficiaría al profesorado**?

L: Hombre lo beneficia, porque es un nuevo reto para él *mmm...* Trabajar con alumnos que no tienen el habla española. Y yo creo que este alumnado se beneficia también, porque yo creo que puede aprender más gracias a sus compañeros,

porque no solamente es el profesor el que va a estar explicándole, sino que yo creo que los compañeros hablarán con él le enseñarán cosas...

T: Claro lo mismo que hemos estado diciendo antes.

L: Entre ellos mismos yo creo que aprenderán más entre ellos mismos, más que con el profesor estando tan atento o más que con un profesor específico solo para él. Al fin al cabo es la rutina diaria con el resto de sus compañeros la que va a beneficiar que ese alumno vaya integrándose y vaya adquiriendo la lengua.

MJ: Yo creo que afectar al profesor sí que, en parte, lo afectaría, porque has dicho algo de afectar ¿verdad? en la pregunta. Pues, le afectaría en el sentido de tener que reinventarse, buscar nuevas metodologías o incluso hacer algún tipo de curso de formación para dar una respuesta adecuada a estos alumnos y no solo a estos alumnos sino a todos. Pero bueno, al igual que le afecta, también, este hecho le beneficia. Y además, que es la realidad del aula es que tienes que adaptar y dar respuesta a la diversidad.

MD: Totalmente de acuerdo.

T: Sí, sí.

I: Mmmm, vale, pues ya con esta última pregunta hemos terminado la primera dimensión y pasamos a la segunda que es sobre el sistema educativo actual y los modos de enseñanza que hay. La primera pregunta es: ¿qué opinan respecto al sistema educativo actual?, ¿creen ustedes que está preparado para atender a la diversidad cultural?, ¿dota de recursos suficientes para poder atenderla?

MJ: No.

T: Yo creo que no.

MD: Yo pienso que no.

Mj: Yo creo que hacen falta tanto recursos materiales como personales.

MD: Exacto.

L: Y yo creo que tampoco está preparado para atender a la totalidad de la diversidad. Porque hay temas transversales como, por ejemplo, cualquier cosa, la violencia de género, que eso debería de tener más presencia en el currículum y no tratarse de una manera transversal. Solamente se dedica y se pone el objetivo en las cuestiones académicas de Lengua, Matemáticas, Inglés o lo que sea. Y lo demás, como Plástica y Música, pues se queda en un plano secundario. Ni incluso estas asignaturas, que sí están presentes en el currículum, tampoco se le ha dado la importancia necesaria.

MD: Yo recuerdo haber dado en la carrera en asignaturas como psicología el tema este del bullying por ejemplo qué examen un tema transversal.

L: Claro pero eso lo hemos dado nosotros en la carrera no es algo que se ve en el colegio como asignatura o como un elemento fundamental, no se da. Aunque, aunque hoy en día sí que se hacen en algunos centros muchos talleres actividades y proyectos que versan sobre temas transversales, pero no todos los centros apuestan por ellos.

MD: Pero eso que venimos diciendo va a depender del profesor.

T: Claro.

MD: De las ganas que tenga de enseñar.

MJ: Claro y además que son temas que se tratan de manera transversal y que se ven un día en concreto en el calendario. Por ejemplo el Día de la Paz o el Día de la Diversidad ¿no? se trabajan solamente un día, no es algo que se trabaje de manera continua.

L: Yo creo que debería de haber en este sentido una hora a la semana para que se trabajen en sus temas, temas que tienen que ver con el exterior. Que se dedique una hora o dos al igual que hay Tutoría para abordar esos temas. Y olvidar eso que hacen muchos docentes de decir: Venga vamos a repasar Matemáticas, para el examen que tenemos en la siguiente hora o mañana en la hora de Tutoría.

I: Entonces, recapitulando, hemos comentado que el sistema educativo actual necesita de más recursos personales y materiales, que la organización no del currículum no es del todo adecuada, porque se da más valor algunas asignaturas y menos a otras, y que, también, la puesta en marcha de actividades y proyectos que versen sobre temas transversales, por ejemplo, recae sobre la responsabilidad del docente y algunos lo llevan a cabo y otros no. ¿Estáis de acuerdo con todo eso?, ¿queréis hacer alguna otra aportación o pasamos a la siguiente pregunta?

T: Por mí podemos pasar.

MJ: Sí

I: Vale. Siguiendo pregunta: Y el profesorado de Educación Primaria, en general, ¿cuenta con la formación, los medios y recursos necesarios para poder atender a esta diversidad cultural?

T: Yo creo que no, que no contamos con los suficientes recursos como para atender a toda la diversidad, porque toda la diversidad es mucha diversidad y por tanto muchos serían los recursos que necesitaríamos para poder atenderla y darle una respuesta educativa adecuada. Y, generalmente, en los centros no existe, generalmente, un apoyo al profesorado ni materiales. A lo mejor los materiales que hay son muy anticuados y es el profesorado el encargado de elaborar estos materiales o aportarlos de su propia cosecha.

MD: Información al profesorado desde el propio centro poca, poca para toda la diversidad y todos los retos que tenemos que afrontar.

MJ: Yo pienso lo mismo, estoy totalmente de acuerdo.

T: Es más, yo creo que el profesorado no cuenta con la formación para atender al alumnado de diversidad cultural ni de ningún otro tipo de diversidad.

L: A ver, yo pienso que esto también dependerá del colegio y de los recursos que cuente, pero, en sí yo creo que no.

MJ: Claro, yo también pienso lo mismo, pienso que no existe, primero, ni suficientes docentes y, segundo, que no existe tampoco una formación y con formación me refiero a una formación que sea permanente. Porque si yo me he formado en la carrera, en un año determinado, durante un tiempo determinado, y sigo ejerciendo mi profesión, después de eso y no me vuelvo a formar, pues sigo con la misma formación inicial.

MD: Claro, no avanzas como docente y un docente, en realidad, siempre, siempre tiene que estar en continua formación, formándose y reciclándose.

MJ: Claro pero es que el problema, también, es que los cursos que se ofrecen creo yo que no se adaptan a las necesidades que hay dentro del aula. Que yo no he hecho ningún curso del CEP o aún ningún otro tipo de curso, pero yo creo que están más relacionados, según he escuchado, con las áreas instrumentales o, también, tengo entendido que muchos profesores hacen cursos por hacerlo...

MD: Claro eso mismo es lo que nos ha pasado a nosotras al hacer los cursos, que no vamos a decir aquí el nombre, para obtener una mayor puntuación de cara a las oposiciones. Porque en estos cursos no se aprende nada, relativamente, no se aprende nada. Todo tiene que ver con lo económico, tú pagas por una formación que te permite obtener una serie de beneficios, en nuestro caso, pues tener un punto o dos puntos más para las oposiciones.

MJ: Nosotras porque aún somos estudiantes, pero en el caso de las personas que ya sí son docentes, yo creo que le ofrecen cursos que sí que son obligatorios para obtener una serie de puntos beneficios u otras cuestiones.

T: Yo no tengo ni idea, porque no soy docente aún, pero yo creo que estos cursos que se ofrecen al profesorado si son muy generales para abarcar a una mayor población, por así decirlo, pues, esa es la cuestión son muy generales, entonces, creo que no estarán adaptados a las necesidades que tenga cada profesor en su aula, porque su aula, cada aula es un mundo.

I: Perfecto, pues pasamos a la siguiente cuestión: ¿Creen que la enseñanza tradicional (explicación oral por parte del profesorado y libro de texto) contribuye a la inclusión de todo el alumnado, entre ellos, los y las estudiantes procedentes de otros países y culturas?

MJ: No.

T: Mmmm, no.

MD: No.

L: Yo creo que no.

MJ: Yo utilizaría más bien metodologías activas o inclusivas que dieran lugar a que el alumnado se relacionase entre ellos. Por ejemplo, una técnica que funciona muy bien es el aprendizaje cooperativo.

MD: Claro, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos...

MJ: Es que en realidad ni con la enseñanza tradicional el alumnado del propio país se siente motivado a aprender. Entonces si le ponemos la misma metodología al alumnado que procede de otro país, que proviene de otro país, pues no sé...

MD: Claro, es que aquí los niños tienen un papel totalmente pasivo donde predomina el aprendizaje memorístico en lugar de otros aprendizajes que podrían ser más enriquecedores para el alumnado.

L: Creo que se deberían de llevar a cabo recursos que conllevara a que el alumnado fuese más activo y fuese el protagonista de su propio aprendizaje.

T: Totalmente.

I: Vale pues esa era la última cuestión de la dimensión 2, ahora vamos a pasar a la dimensión 3, que se denomina: formación del profesorado respecto a la atención a la diversidad. La primera pregunta de esa dimensión es: ¿Serían capaces de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula diversa, con alumnos procedentes de otras culturas? ¿Creen que cuentan con las estrategias necesarias (conocimiento de otras experiencias, de metodologías innovadoras, ayuda de profesionales...)?

MJ: No, yo me tendría que formar otra vez, específicamente en eso de la diversidad y la Educación Intercultural.

MD: Hombre yo creo que, poniendo de tu parte, si estás motivado para enseñar y demás tú mismo te vas a buscar una formación, por otra parte.

MJ: Pero, ¿con los conocimientos que tenemos ahora mismo?

MD: Hombre con los conocimientos que nos han dado en la universidad pues vamos regulín. Pero que sí se hace.

MJ: Ya claro pero tienes que poner tu de tu empeño y buscar e investigar para poder formarte por tu parte.

MD: Claro, claro.

MJ: Porque ahora mismo a mí me meten en un aula diversa culturalmente o con otro tipo de diversidad y yo no sabría por dónde meterle mano a eso.

T: Yo coincido con el resto de mis compañeras respecto a la idea de que no estamos suficientemente formadas para atender a la diversidad dentro del aula.

L: En cuanto a lo de las estrategias, que no hemos comentado nada, yo creo que quizás sí nos han enseñado algunas estrategias pero en la mención de educación especial, para atender a **niños con NEAE o NEE**, pero otras menciones no sé si estarían preparadas en este sentido y además dentro de la mención de Educación Especial tampoco hemos visto tanto la educación intercultural o la diversidad cultural. **Sí que hemos hablado del alumno inmigrante, pero tampoco nos han enseñado estrategias específicas concretas para atender a este tipo de alumnado, sino que nos han enseñado pues estrategias para atender a la diversidad en general en la que incluimos pues a este alumnado.**

I: Muy bien apuntado, L. Continuamos con la siguiente pregunta que es: Desde sus puntos de vista, ¿qué **retos** plantea a la educación la presencia en las aulas de alumnado culturalmente diverso?

T: Bueno, pues como hemos ido mencionando y comentando en la entrevista, pues **el reto primordial que hay hoy día en las aulas es atender a la diversidad y tener una buena formación de base para responder y dar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado.**

L: Exacto.

MJ: El principal reto sería la **educación inclusiva** ¿no? incluir a todo el alumnado dentro de un mismo centro y dentro de un mismo aula.

MD: Claro yo también apuntaría que es el principal reto que tenemos hoy en día centrándome sobre todo en atender a las NEAE y a las NEE del alumnado y al alumnado inmigrante, porque son grupos con riesgo de ser marginados y excluidos y, por tanto, son **grupos vulnerables** o más vulnerables que otros grupos.

T: Pues sí.

I: Perfecto. Pues la siguiente cuestión es: ¿Piensan que el **profesorado de Educación Primaria debe continuar formándose** a lo largo de su vida como docentes o bastaría con lo aprendido durante el Grado? Que ya, en parte, la hemos comentado.

MJ: Sí, yo me vuelvo a repetir diciendo que no es suficiente. No basta con lo que hemos aprendido durante el grado, porque 4 años de formación no son nada para la cantidad de años que vamos a ejercer como docentes y durante estos años pues sacarán **nuevas innovaciones, nuevos retos, aparecerán otras formas de enseñar**, etcétera.

L: Yo estoy de acuerdo en que siempre hay que continuar formándose, porque no es la formación algo que esté concluido sino que es un proceso.

T: Yo pienso igual.

I: Muy bien, pues relacionada a esta pregunta os planteo la siguiente cuestión: ¿Creen ustedes que **continuar formándose** después de haber terminado la carrera es **fácil y accesible** para todo el profesorado?

MD: Pero, ¿a qué formación te refieres?

I: Por ejemplo, si yo quiero hacer un curso después de haber terminado la carrera en educación intercultural, por ejemplo, pues esos cursos ¿creéis que son accesibles a todos o hay gente que va a poder hacerlo y otra gente que no va a poder hacerlo? Por temas económicos, por temas de accesibilidad...

MJ: A ver, yo he dicho que sí, que hay que continuar formándose, pero que esto sea accesible, pues lo pongo en duda, porque para todo en esta vida hace falta dinero, entonces esta formación fuera del grado dependerá del nivel socioeconómico que tú tengas.

MD: A **nivel económico** y a nivel de... Mmmm...

T: De **tiempo**.

MD: Sí y de cómo estén planteadas las actividades de los cursos. En ese sentido, no sé si todas las actividades que se proponen desde los cursos de formación son accesibles, por ejemplo, para personas con deficiencia visual o con discapacidad, como T.

I: Bueno pues aprovechando que tenemos aquí un testimonio real pues vamos a preguntarle a T si ha hecho algún curso y si este curso está accesible para, para, en este caso personas con discapacidad visual.

MD: Claro porque no sabemos si este tipo de cursos existen **barreras para las personas.**

T: A ver, pues la mayoría de estos cursos sí que están más enfocados en las personas videntes. Por ejemplo, a nosotros en el grado nos dieron un curso sobre normativa APA y la enfocada que estaba explicando el contenido decía, señalando la pantalla supongo, pues aquí como podéis ver, tenéis que pinchar aquí, luego señalar aquí y luego veréis esta imagen... Toda la explicación estaba dirigida a personas que veían y en mi caso que pues que no soy vidente pues me costaba seguir la información que me estaban dando. Se supone que diciéndote aquí y allí tú vas a entender algo pero yo no entendí nada, absolutamente nada, y si me paso esto con un curso en la universidad pienso que me puede pasar en cualquier otro tipo de curso que siga esta dinámica.

I: Muy bien, T gracias por contarnos tu experiencia y acercarnos un poco más la realidad. Ahora vamos a pasar a la siguiente cuestión, ya vamos terminando ¿vale? Y la siguiente pregunta es: ¿De qué manera se podría **aumentar y mejorar la formación del profesorado en Educación Intercultural**?, ¿Qué se os ocurre?

MD: ¿Cómo?, ¿puedes repetir la pregunta? Perdón.

I: Claro, ¿De qué manera se podría aumentar y mejorar la formación del profesorado en Educación Intercultural?

L: Una idea podría ser que el **centro educativo** estableciese un curso de formación para todo el profesorado contextualizado en la realidad del centro educativo. Por ejemplo que una o 2 horas a la semana se dedicará a este tipo

de curso de formación en educación intercultural o en educación en la diversidad. Aparte que luego cada persona decida seguir formándose en otras cuestiones o no, formarse más, o bien formarse en cuestiones específicas. Esto ya dependerá de cada uno. También, estaríamos hablando pues de las **ganas** que tenga el profesorado por formarse, porque pueden seguir formándose individualmente aparte de los cursos que ofrece el centro. Yo creo que otro modo... No sé

MJ: Yo creo también que desde la carrera deberían de formarnos más en educación intercultural porque realmente en los 4 años de carrera...

T: Poco.

MJ: Yo pienso que desde la **carrera** debería hacerse más hincapié en contenidos de educación intercultural y sobre todo desde una perspectiva práctica en lugar de tantos contenidos teóricos. Es necesario que nos enseñen cómo llevarlo a cabo, que me den, por ejemplo, recursos y a lo mejor unos pasos a seguir o no sé... Una pequeña guía que nos ayudara a saber afrontar algunos retos. Porque claro en la carrera estamos todos, por así decirlo, y ahí sí o sí te tienes que formar de ello, pero ya luego hará cada uno lo que quiera.

MD: Claro de ahí la importancia de recibir una **buena formación inicial**, una buena base, que nos ayude, en cierto modo, a anticipar lo que nos vamos a encontrar dentro del aula, es decir, la realidad del aula.

I: De acuerdo, y ahora: ¿En qué **temas concretos** creen que necesitan aumentar su formación para atender adecuadamente al alumnado culturalmente diverso?

MJ: ¿En qué contenidos?

I: En qué temas, por ejemplo, **idiomas, estrategias para atender a la diversidad, uso de pictogramas, DUA, metodologías inclusivas...**

L: Yo pienso que siempre es necesario seguir formándose en la **metodología** y en las nuevas formas de enseñar. Del mismo modo, creo que es muy importante porque estamos hablando de la manera en la que el profesor va a llevar a cabo la clase y de ello va a depender que los alumnos aprendan o no. En idioma... Tampoco pienso yo que el profesorado de deba recibir una formación exhaustiva respecto a los idiomas que presentan los alumnos culturalmente diversos, porque puede tener un aula con alumnos de diferente procedencia, cada uno de en un país diferente y sería complicado que el profesorado se formase en el idioma de cada alumno hasta dominarlo a la perfección. **Pero sí que debería tener al menos una base de estos idiomas para poder comunicarse con el alumnado con frases sencillas.**

MJ: Yo creo que me tendrían que formar al inicio, porque yo me imagino estar en el aula con un niño que no tiene ni idea del idioma del español, por ejemplo, de Marruecos como ha dicho antes MD y yo no tengo ni idea de árabe. Entonces, creo que me haría falta saber cómo comunicarme con él al principio o cómo establecer un **vínculo** para que el alumno confíe en mí... En fin, entonces, yo creo que sobre todo eso, que es complicado.

MD: Yo pienso igual que tú porque es que imagínate que nos tenemos que aprender el idioma de cada niño que viene de fuera, entonces imagínate que tienes que ponerte a estudiar chino y japonés es muy difícil y complicado.

L: Claro es que la cuestión quizá no está en que debamos aprendernos el idioma de cada uno de ellos sino que a lo mejor lo necesario es conocer y formarnos en **estrategias alternativas que nos ayuden a establecer una comunicación de base.** Que a lo mejor no se trata de aprender el idioma sino que a lo mejor podríamos establecer una comunicación mediante símbolos.

MJ: Eso, yo no digo de aprender cada idioma. Eso es quien pueda, porque hay que tener también capacidad.

T: **Alguna estrategia tiene que haber para favorecer la comunicación con este tipo de alumnado lo que pasa que desde la carrera sí que es verdad que no se nos ha facilitado este tipo de estrategias.**

L: Claro, es que pensándolo, por ejemplo, si nos viene un niño chino y los padres no dominan nada el español, entonces tendrá que haber, pienso yo, un especialista que pueda interpretar y traducir el idioma para establecer una comunicación mínima entre el profesorado y la familia y el alumnado.

MJ: Claro, porque si no, cómo hacen una tutoría.

L: Al menos que exista este especialista hasta que se vayan adaptando y adquiriendo la lengua poco a poco.

I: Muy bien. ¿Desean aportar alguna otra cuestión o comentario?

MD: Sí. Yo iba a comentar que en cuanto al tema de comunicarse con otras personas que no dominan el idioma y que vienen de otros países y demás, que, bueno, en cuánto al profesor docente, cuando se estudia la **mención de lengua extranjera** ahí viene la forma que te explica cómo **comunicarte con ellos sin la necesidad de dominar su idioma.**

T: Claro, pero yo pienso que esto no debería enseñarse solo en la mención de lengua extranjera, porque yo que he cursado la mención de educación especial no voy a contar con la misma formación que has recibido tú y viceversa.

MD: Claro.

MJ: Claro, es lo que iba a decir yo también.

L: Es que **cuestiones de este tipo que afectan a todos los docentes deberían estar en el plan de estudio de la Universidad** como elementos imprescindibles para tender la realidad del aula.

MD: Claro es que en mi mención sí aparece cómo abordar el tema de los idiomas específicamente entonces nosotros sí que lo vemos esto ahí.

L: También pienso que cuestiones como **primeros auxilios, supervivencia y ayuda** deben enseñarse tanto en la carrera

como en la misma escuela, porque son aspectos relevantes, porque luego le pasa algo a algún niño en la clase y nadie sabe hacer nada.

MD: O a tus propios compañeros.

MJ: Exactamente. Eso me salió a mí en un supuesto práctico de las oposiciones y la verdad es que era la primera vez que veía algo así, entonces pienso que si estamos formándonos en una carrera y luego vamos a hacer unas oposiciones este tipo de contenido podría adelantarse y que no nos cogiera como nuevos a la hora de dar clases.

T: Pues sí, tienen que estar.

I: Bueno, pues si estáis todas de acuerdo damos por finalizada la entrevista. Muchísimas gracias por vuestra participación, como dije al comenzar la entrevista ha sido grabada y voy a compartir con vosotras la transcripción cuando la realice. Si no tenéis nada más que añadir o que comentar pues paro la grabación y de nuevo gracias.